

Reconnaissance et éducation identitaire

Compétences identitaires et gouvernance scolaire

Membres du jury :

Alexandre Guay, président
Marc Maesschalck, promoteur
Tom Dedeurwaerdere, lecteur
Alain Loute, lecteur extérieur,
Université Catholique de Lille
Luc Vencenti, lecteur extérieur,
Université Paul Valéry – Montpellier

Thèse réalisée par
Nicolas Cuneen

en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Philosophie

Remerciements

Je remercie tout d'abord Marc Maesschalck pour sa confiance et son soutien, Jacques Lenoble pour sa lecture attentive, et tous les deux pour la rigueur de leur pensée et pour la qualité de leur écoute.

Je remercie Ewa Stasiak pour sa franchise et pour son efficacité.

J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers les membres du jury doctoral d'avoir accepté ce rôle.

Je remercie Noah Zeldin et Oleg Bernaz pour leur amitié et pour les discussions qui ont nourri mes réflexions. Je tiens également à remercier Lina Álvarez et Jean Matthys pour leur participation aux séminaires où s'est affinée l'articulation de certaines idées centrales de ma démarche, ainsi que Saki Kogure, Christine Frison, Miriam Barrera et Agathe Osinski pour leur soutien collégial et amical. Cette gratitude s'étend par ailleurs à tous les membres du CPDR qui ensemble contribuent à créer un climat bienveillant de recherche.

Je remercie mes parents et mes beaux-parents, en particulier ma mère Katie, pour leur amour et pour leurs efforts.

Enfin et surtout, je remercie mon épouse Marina Litvine, dont l'ampleur de la contribution à ce travail échappe à ma capacité descriptive. Me limitant aux aspects concrets de la rédaction, je la remercie notamment pour les innombrables conversations, pour ses relectures minutieuses, et pour le partage de son expérience d'enseignante.

C'est à elle que je dédie ce travail.

Table des matières

Introduction.....	1
Partie I : Le problème de la reconnaissance	9
Chapitre 1. Le développement de l'autonomie	11
Mead et le développement de l'enfant	12
Relation pratique à soi, droits et obligations	15
Attentes normatives et particularités individuelles	19
Identité morale et autonomie.....	22
Chapitre 2. Choc, traumatisme & perte d'autonomie	Error! Bookmark not defined.
L'expérience morale chez Honneth.....	Error! Bookmark not defined.
Relation pratique et rapport positif à soi	Error! Bookmark not defined.
Unité narrative de l'identité et traumatisme	Error! Bookmark not defined.
Vulnérabilité identitaire.....	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 3. Les politiques institutionnelles de la reconnaissance	Error! Bookmark not defined.
La lutte contre les institutions productrices de l'injustice	Error! Bookmark not defined.
Les conditions institutionnelles d'apprentissage à la liberté ...	Error! Bookmark not defined.
Vocabulaire moral et justice scolaire	Error! Bookmark not defined.
Partie 2 : Les compétences identitaires	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 4. Les présupposés des compétences identitaires dans la reconnaissance	Error! Bookmark not defined.
Travail identitaire dans la dynamique revendicatrice.....	Error! Bookmark not defined.
L'adoption de perspectives & la légitimité des normes	Error! Bookmark not defined.
Les sphères institutionnelles d'apprentissage à la liberté.....	Error! Bookmark not defined.
La résilience mentale.....	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 5. Réflexivité et compétences identitaires	Error! Bookmark not defined.
La rigidité identitaire.....	Error! Bookmark not defined.
L'opération réflexive.....	Error! Bookmark not defined.
Les compétences identitaires.....	Error! Bookmark not defined.
Ce qui reste hors champ	Error! Bookmark not defined.
Chapitre 6. Compétences identitaires à l'école.....	Error! Bookmark not defined.
Les compétences à l'école.....	Error! Bookmark not defined.

La notion d'une éducation identitaire.....	Error! Bookmark not defined.
Un cours spécial ?	Error! Bookmark not defined.
Attention et posture de l'enseignant.....	Error! Bookmark not defined.

Partie 3 : Rapport de croyance et institutions éducatives Error! Bookmark not defined.

Chapitre 7. Le rapport de croyance en un soi prédonné	Error! Bookmark not defined.
<i>Self-theory theory</i>	Error! Bookmark not defined.
Rapport de croyance et expérience de soi-même	Error! Bookmark not defined.
Rapport de croyance et expérience de l'autre	Error! Bookmark not defined.
Nourrir un rapport sain de croyance à l'école	Error! Bookmark not defined.

Chapitre 8. La formation des enseignants	Error! Bookmark not defined.
La psychologie éducative	Error! Bookmark not defined.
Former des enseignants réflexifs.....	Error! Bookmark not defined.

Chapitre 9. La gouvernance de l'école	Error! Bookmark not defined.
Politiques éducatives.....	Error! Bookmark not defined.
Gouvernance et apprentissage collectif.....	Error! Bookmark not defined.
Le rapport subjectif au régime normatif.....	Error! Bookmark not defined.
La culture au-delà de la gouvernance.....	Error! Bookmark not defined.

Partie 4 : L'école, la société et sa transformation..... Error! Bookmark not defined.

Chapitre 10. Héritages philosophiques.....	Error! Bookmark not defined.
Le souci de soi chez Foucault	Error! Bookmark not defined.
La politique éducative de Fichte	Error! Bookmark not defined.

Chapitre 11. Individualisme, mondialisation et mutations technologiques .Error! Bookmark not defined.

Individualisme, mondialisation et désaffiliation	Error! Bookmark not defined.
Mutations technologiques : internet et automatisation.....	Error! Bookmark not defined.
L'école, la démocratie contemporaine et la visée utopique	Error! Bookmark not defined.

Chapitre 12. Rapport à soi et justice climatique	Error! Bookmark not defined.
Mouvements environnementaux et compétences identitaires .	Error! Bookmark not defined.
L'autolimitation écologique	Error! Bookmark not defined.

Conclusion	26
-------------------------	-----------

Bibliographie	32
----------------------------	-----------

Introduction

Tant que l'individualisme contemporain poursuit sa trajectoire actuelle, l'identité restera un défi que l'on ne peut pas se permettre d'ignorer. Nous avons plus de pouvoir que jamais dans l'histoire sur la manière dont nous nous voyons, par les choix que nous posons dans un monde où tout est possible et par l'accessibilité inédite des bulles informationnelles de tout genre. Cette liberté identitaire demeure un cadeau empoisonné sans une éducation qui se charge de développer les outils qui permettront à tout enfant de devenir responsable du rapport qu'il entretient avec lui-même.

Le problème de l'identité qui nous intéresse dans cette recherche est celui de la manière dont le rapport à soi affecte l'autonomie d'une personne. Ce rapport à soi, truffé d'affects, de valeurs, d'images, de récits et de traces relationnelles, est à la base de notre capacité à agir de manière autonome. La thèse centrale des théories contemporaines de la reconnaissance pose que, si un rapport suffisamment positif et solide à soi-même est déstabilisé, notamment par l'expérience systématique de l'injustice, c'est la liberté intérieure de la personne qui se trouve compromise, car l'on perd un élément de motivation intrinsèque à suivre les règles que l'on se donne.

Le lien entre le rapport à soi et l'autonomie peut se comprendre en termes de motivation morale, mais aussi en termes de la perception des actions qui nous apparaissent comme possibles. Dans un court texte¹, Jens Brockmeier s'appuie sur une série de penseurs néovygotskiens pour souligner le rôle que joue la signification dans l'agence humaine. L'auteur souligne trois caractéristiques des significations humaines : elles sont relationnelles, en ceci qu'elles constituent l'aspect psychologique de notre rapport au monde ; elles sont sociétales et historiques, n'existant pas en dehors de la culture et de ses systèmes symboliques ; et elles signalent une gamme de possibilités d'actions. Contrairement aux animaux, les significations ne déterminent pas l'activité humaine en enclenchant une réponse automatique dès la perception d'un objet auquel est attribuée une signification importante ; pour nous, elles ne font qu'ouvrir un champ de possibles face auquel nous pouvons poser un choix d'action. Or, les significations humaines sont également indissociables d'un autre aspect propre à la subjectivité, à savoir la dimension narrative du rapport à soi. Un récit, c'est ce qui permet de comprendre la signification d'un événement ou d'un objet pour les acteurs concernés, et nous sommes des êtres qui nous racontons à nous-mêmes. Ainsi, le récit de soi, qui tisse ensemble nos identifications variées et confère un sentiment de continuité personnelle à travers les transformations identitaires d'une vie, n'est pas neutre à l'égard de ces significations qui nous indiquent les actions qui nous sont possibles dans un contexte

¹ Jens BROCKMEIER, « Reaching for Meaning. Human Agency and the Narrative Imagination », in *Theory and Psychology*, vol. 19, n°2 (2009), pp. 213-233.

donné. La manière dont nous nous rapportons à nous-mêmes, ainsi que l'histoire que l'on mobilise pour donner sens à notre être-au-monde, nous indiquent ainsi par le biais des significations spontanément attribuées quelles actions sont envisageables pour nous, en-deçà de notre motivation à les accomplir.

L'intérêt premier des théories contemporaines de la reconnaissance réside dans leur force descriptive. Les écrits qui s'inscrivent dans ce paradigme exposent avec des détails saisissants comment le développement d'un rapport négatif à soi peut inhiber l'action libre. En effet, que ce soit en minant la motivation intrinsèque à agir de manière conforme aux valeurs délibérées ou en restreignant la gamme perçue d'actions possibles, la dégradation du rapport à soi entrave structurellement l'accomplissement des visées autodonnées. Les théories de la reconnaissance excellent précisément dans la description des mécanismes par lesquels un rapport positif à soi peut être ébranlé par des chocs de nature relationnelle. Puisque notre identité individuelle se forge en relation avec autrui – elle émerge d'un réseau relationnel originaire –, elle demeure vulnérable à des menaces d'ordre intersubjectif tout au long de la vie.

Pour expliciter la manière dont cette vulnérabilité identitaire fonctionne, Axel Honneth, un des auteurs au centre des débats récents sur la reconnaissance, s'est appuyé dans *La lutte pour la reconnaissance*² sur la psychologie pragmatiste que George Herbert Mead a formulée au début du XX^e siècle. Le nœud de la psychologie développementale meadienne, sur laquelle nous reviendrons en détail, affirme que la conscience de soi – la compréhension explicite de soi-même comme un être séparé du monde – se forge en interaction avec autrui. C'est en adoptant les perspectives des autres, dans lesquelles l'enfant peut, petit à petit, se représenter comme un objet social pour celui dont il adopte la position, que l'enfant peut ensuite se prendre lui-même comme objet de conscience. La manière dont l'enfant se voit à travers ces perspectives imaginaires reconstruites lui donne la première matière à partir de laquelle il peut construire une relation avec lui-même. Cette capacité à se représenter commence en imaginant qui on est pour un cercle restreint de personnes, puis pour la société entière, avant de pouvoir s'en détacher pour donner lieu à la création d'un « moi », par rapport au « je » de la conscience immédiate : ce moi est la compréhension de soi-même indépendamment d'une perspective particulière quelconque.

Un tel rapport réflexif à soi est ce qui permet la constitution d'une identité morale – un ensemble d'identifications à des valeurs, reçues et puis idéalement délibérées – qui sert de base à l'agir autonome. C'est précisément un rapport positif à cette identité morale qui risque d'être déstabilisé par les dénis de reconnaissance, si on se voit trop souvent comme un être dévalorisé dans la perspective de l'autre. Le mécanisme de l'adoption des perspectives qui, chez Mead, explique l'ontogenèse de la conscience de soi, se trouve réinvesti de signification par Honneth, qui le comprend comme la porte d'entrée des représentations négatives de soi. S'il arrive systématiquement qu'un individu se représente, dans la perspective de l'autre, comme un être déconnecté de l'ordre moral car autrui ne respecte pas ce qu'il attend sur le plan normatif, cet individu risque de ne plus se comprendre comme un être moral, et donc de

² Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, trad. Pierre RUSCH, Paris, Les Éditions du Cerf, 2002.

ne plus être mû intrinsèquement à agir selon sa compréhension du bien. De même, si un individu se représente systématiquement à travers les perspectives adoptées comme ayant une identité fixe dont la signification est dictée à l'avance, la compréhension de soi qui risque d'en résulter peut limiter la gamme perçue d'actions possibles. Ainsi, pour les théoriciens de la reconnaissance, la manière dont l'action de l'autre nous fait nous représenter constitue une menace relationnelle à la liberté intérieure.

Néanmoins, nous n'*adoptons* jamais la perspective véritable de l'autre, comme si elle était un objet fini et cohérent, prêt à saisir. Nous reconstruisons imaginativement leur perspective sur base d'une multitude d'éléments. L'un de ces éléments, sans doute l'un des plus conséquents, c'est l'image que nous peignons déjà de nous-mêmes. Les catégories interprétatives qui étayent cette image de soi ne sont ni neutres, ni forcément celles du partenaire d'interaction. L'autre ne détermine pas la manière dont nous nous imaginons à travers ses yeux, même si son action contraint minimalement l'activité de reconstruction imaginaire. Ainsi, un des premiers risques au maintien d'un rapport positif à soi, c'est une rigidité interprétative qui se fondrait dans un refus d'interroger la façon dont l'image actuelle de soi conditionne le travail de l'imagination. La vie est semée d'imprévus et, s'il arrive qu'un changement de circonstances déforme notre compréhension de nous-mêmes, une souplesse interprétative-identitaire sera cruciale pour éviter de sombrer dans un cycle autoconfirmant.

Dans les écrits sur la reconnaissance, on voit parfois distinguer métaphoriquement entre la forme de l'identité et son contenu substantiel. La forme identitaire se réfère à la valence positive ou négative, ainsi qu'aux valeurs à la lumière desquelles cette évaluation s'oriente, alors que le contenu identitaire dénote les identifications substantielles (chrétien, fan de sports, végétarien, etc.). Ces dimensions du rapport à soi, décrites en tant que modalités d'une image, sont tissées par une troisième dimension, narrative, qui relie les composantes du soi, en les mettant en intrigue dans un récit de soi. Or, chaque récit a lieu dans un contexte et la forme positive d'une identité ainsi que son contenu substantiel viennent toujours se conjuguer dans un contexte particulier. Parfois, le contexte change jusqu'à ne plus accepter leur articulation. À ces moments, c'est la capacité à changer son rapport à soi, dans ses dimensions substantielles et narratives, qui permet de sauvegarder la valence positive du rapport à un système de valeurs. Sans un rapport positif à un système de valeurs dont la légitimité vécue s'ancre dans une délibération personnelle – mais nourrie par les besoins perçus des autres, et cultivant une compréhension librement atteinte du sens de la contrainte –, on ne peut pas parler d'autonomie.

Pour sauvegarder un sentiment de cohérence positive avec soi-même, certains choisissent d'altérer le système de valeurs qui sert de référence normative. D'autres gardent leur système comme la référence consciente, mais finissent par ne plus se sentir comme faisant partie de cet ordre moral, ce qui leur prive d'une motivation à agir selon leur compréhension de ce que ce système implique. Puisque le maintien d'un rapport durable à un système de valeurs auto-choisi dépend d'une souplesse des dimensions substantielle et narrative du rapport à soi, il faut, pour penser l'approche pédagogique à même de favoriser le développement d'un rapport positif à soi, interroger ce qui permet de transformer itérativement et réflexivement l'image de soi en réinvestissant les identifications passées de nouvelles significations.

Qu'entend-on ici par réflexivité ? Au-delà de la réflexivité humaine de base (la conscience du soi comme un objet pour soi), nous pouvons distinguer entre trois formes. Les deux premières apparaissent dans un texte de Christian Le Bart, qui oppose ce qu'il appelle la réflexivité instrumentale (que faire ?) et la réflexivité identitaire (qui suis-je ?)³. Ces deux formes se combinent dans une troisième, que nous appellerons la réflexivité identitaire au long de notre étude. Cette forme de réflexivité pose plutôt les questions suivantes : qui veux-je être sur le plan éthique et que dois-je faire pour y arriver ? Ou encore : que dois-je faire et qui dois-je être pour le faire ? Alors qu'avec les deux premières formes – appelons plutôt la deuxième réflexivité introspective – on sépare l'action et la « découverte » de soi, leur opposition occulte la manière dont elles influent l'une sur l'autre par le biais des identifications éthiques délibérées, tout en renvoyant à une identité intérieure « découvrable ». Pourtant, la réflexivité identitaire à même d'assurer un rapport positif et donc continuellement transformateur à soi ne peut pas se passer d'un rapport à l'action et la supposition d'un « vrai soi » que l'introspection permettrait de connaître constitue son obstacle premier.

Pour s'engager dans une démarche de réflexivité identitaire, il faut d'abord percevoir une facette de l'image de soi que l'on prenait comme donnée, afin de se demander, face à la contingence perçue de cette facette, si elle permet de vivre pleinement en référence aux valeurs délibérées dans le contexte actuel. S'il n'y a aucune identité essentielle à découvrir, cela ne signifie pas pour autant que nos autoreprésentations nous sont immédiatement accessibles. La perception des éléments de soi qu'on prend comme donnés, ou dont on prend le sens comme donné, requiert souvent le contact avec une altérité et une certaine posture d'écoute, ouverte à la déstabilisation des catégories interprétatives et sensible à ses propres flux affectifs. Quand nous nous efforçons de suspendre nos interprétations spontanées pour comprendre la parole de l'autre, leur manière de penser peut nous rendre conscients des éléments contingents de notre propre rapport interprétatif au monde et à nous-mêmes. Cette ouverture à l'autre permet également de nous mettre à l'écoute de ses besoins et de ses intérêts, lesquels peuvent nourrir nos délibérations éthiques. Une fois que l'on saisit une facette du rapport à soi et que l'on délibère sur la destinée éthique que nous voulons nous donner, l'opération réflexive se poursuit par la détermination des inflexions de l'image de soi qui permettraient au mieux de s'engager dans cette destinée. À ce stade, une prolifération imaginaire des récits de soi perçus comme vraisemblables offre un véritable choix d'être ; en revanche, si l'on se trouve devant une seule image racontée qui paraît comme « la seule vraie », les délibérations éthiques les plus élaborées ne peuvent qu'affecter minimalement l'action, vu la restriction de l'image de soi qui motive à l'action et définit le champ des possibles.

L'hypothèse première de cette recherche est qu'il est possible et utile de distinguer entre deux catégories d'éléments nécessaires pour s'engager dans une démarche réflexive-

³ « [L]a réflexivité [...] se fait de plus en plus identitaire : l'individu contemporain n'est plus seulement soucieux de savoir ce qu'il doit faire, car ceci supposerait qu'il sache qui il est et ce qu'il veut; il est de plus en plus travaillé par une interrogation plus fondamentale, de type : qui suis-je vraiment? On est passé de la réflexivité instrumentale (que faire ?) à la réflexivité identitaire (qui suis-je ?). ». Christian LE BART, « L'injonction à être soi-même : entre quête de singularité et standardisation », in *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, vol. 8, n°1 (2012), pp. 61-81, p.62.

identitaire. Pour décrire les éléments techniques de la réflexivité susceptibles d'être exercés, nous proposons de parler des « compétences identitaires ». Ces compétences interviennent tout au long de l'opération réflexive : dans la déstabilisation des catégories interprétatives, dans le foisonnement des significations possibles et des récits qui les ancrent, dans l'écoute des flux affectifs, et dans l'élaboration des identités nouvelles. Néanmoins, nous ferons l'hypothèse que ces compétences restent, à elles seules, impuissantes à assurer la réflexivité identitaire. Ce que le langage des compétences ne permet pas de capter, c'est l'attention à la non-identité de soi à soi : le fait que chacun peut toujours transformer la relation qu'il entretient avec lui-même, qu'aucun soi n'est prédonné ou, encore, qu'aucune identité personnelle n'est essentielle. À la différence des éléments techniques, activables dès que la situation les appelle, l'orientation de l'*attention* demeure un travail de *vigilance* continue. En même temps, selon notre hypothèse, cette attention est sous-tendue non pas par une croyance, implicite ou explicite, en la transformabilité du soi, mais par un *rapport complexe à cet objet de croyance*. Si l'on ne peut jamais compter sur l'activation automatique du type d'attention nécessaire pour itérer réflexivement le rapport à soi, nous défendrons la possibilité de développer un rapport sain à la croyance en question, nous habituant à sa mobilisation.

L'opération de réflexivité identitaire – la prise d'une décision consciente quant à la façon dont on se rapporte à soi-même dans la mesure où ce rapport à soi anime l'agir autonome – ne peut résulter en dernier lieu que d'un acte libre d'une personne. Toutefois, nous pouvons à travers l'éducation fournir les ingrédients qui facilitent et qui étayent la démarche par laquelle on peut devenir responsable du travail identitaire.

Dans le prolongement de notre hypothèse sur les composantes « internes » de la réflexivité identitaire, le but de notre étude est d'explorer ce qu'on peut faire à l'école pour aider les élèves à devenir responsables de leur rapport à eux-mêmes. Suivant la distinction entre les composantes techniques et attentionnelles de l'opération réflexive, cette exploration se concentrera d'abord sur la sensibilisation aux enjeux identitaires par le biais des référentiels de compétences. L'inclusion des *compétences identitaires* dans un tel référentiel constituerait un premier pas vers l'exercice de celles-ci dans un contexte scolaire. La prise en compte de telles compétences pourrait justifier un réaménagement des matières, mais elle pourrait aussi tout simplement jouer un rôle dans la prise de conscience chez les enseignants de leur rôle dans le développement identitaire des élèves : elle rendrait explicite l'idée que l'identité est une *tâche* et non quelque chose de prédonné.

Néanmoins, tout comme la maîtrise des *compétences identitaires* reste stérile sans l'attention à la non-identité de soi à soi, leur inclusion dans un référentiel de compétences risque d'avoir peu d'impact sans un investissement nouveau dans le professionnalisme des enseignants. Ce professionnalisme repose lui-même sur une forme de réflexivité et il nous semble cruciale non seulement pour l'inclusion féconde des *compétences identitaires*, mais aussi pour nourrir, chez les élèves, un rapport sain à la croyance en la non-identité de soi à soi. L'enseignant professionnel est celui à qui on accorde la responsabilité de se servir de sa propre attention de façon autonome, sans prescription sur-contraignante et sans vérification de chaque prestation. Si un régime de gouvernance scolaire inhibe le professionnalisme des enseignants, substituant l'*accountability* envers une instance supérieure à la responsabilité, il

risque de miner leur capacité à écouter les besoins et les possibilités de développement des élèves, mais aussi à s'engager eux-mêmes dans une démarche réflexive. Un enseignant qui se sent envahi par le regard constant de ses supérieurs n'aura pas les mêmes ressources psychiques pour revenir sur la manière dont son rapport à lui-même affecte sa pratique et il risquera ainsi d'adopter des postures défensives qui constituent le contre-modèle par excellence de la transformabilité du soi.

Si on ne peut ni entraîner ni inculquer une orientation attentionnelle, on peut néanmoins nourrir indirectement un rapport sain à l'objet de croyance qui la sous-tend, à savoir la transformabilité constitutive de tout soi. Notre hypothèse est que, si chacun est en fin de compte responsable du rapport qu'il entretient à cette croyance et de sa reprise comme *thème attentionnel*, l'école peut jouer un rôle positif, 1/ en attirant l'attention des élèves vers leur propre développement accompli et ses zones prochaines possibles et 2/ en modélisant la souplesse identitaire par un corps enseignant doté d'une autonomie professionnelle qui lui sert de socle solide à partir duquel il peut continuellement remettre en question sa posture par l'écoute des besoins des autres.

Au final, l'hypothèse de notre étude est la suivante : si l'on suit jusqu'au bout les conséquences éthiques des théories de la reconnaissance, l'objectif premier d'une politique formulée au nom de l'identité devrait être la réflexivité identitaire du personnel enseignant de l'éducation publique, laquelle dépend de la manière dont ces institutions sont gouvernées. De même, à cause des distorsions politiques qu'un malaise identitaire généralisé peut provoquer, un tel objectif devrait également être la priorité de tout État démocratique qui cherche à se reproduire dans le long-terme.

* * *

La structure de notre thèse reflète la nécessité de faire attention à la distinction entre les éléments entraînaux de la réflexivité identitaire et ceux qui peuvent uniquement être encouragés parce qu'ils dépendent de la vigilance continue de toute personne qui en est finalement responsable. Le texte se divise en quatre parties, chacune comportant trois chapitres.

Dans la première partie, nous posons le problème de l'identité en examinant les enjeux centraux relevés par les théories contemporaines de la reconnaissance, notamment mais non uniquement dans les écrits d'Axel Honneth et d'Emmanuel Renault. Un premier chapitre reconstruit la reprise honnethienne de la séquence développementale proposée par Mead, afin de comprendre le rôle de l'intersubjectivité dans le développement de l'autonomie. Suivant cette construction « positive » du problème, le deuxième chapitre se tourne vers sa face négative, scrutant les manières dont la liberté intérieure peut être entravée par l'expérience systématique de l'injustice ou par d'autres chocs identitaires. Ensuite, nous passerons en revue des politiques institutionnelles qui puisent leur inspiration dans le problème ainsi posé, afin de dégager une première appréciation de leurs limites, lesquelles devront être prises en compte lors de l'élaboration d'une politique éducative de l'identité.

La deuxième partie de notre étude sera consacrée au concept de « compétences identitaires », ainsi qu'à l'apport pratique que la prise en compte de ce concept pourrait avoir. Au chapitre 4, nous revenons encore aux théoriciens de la reconnaissance ; le but de ce chapitre est de démontrer que ces théories présupposent, à plusieurs moments et de différentes manières, tantôt l'existence et tantôt l'inexistence d'une capacité technique chez le sujet concernant la prise en charge de son rapport à lui-même. Cette capacité – les *compétences identitaires* – sera ensuite réarticulée au chapitre 5, indépendamment des théories de la reconnaissance, comme l'élément technique qui sépare la rigidité identitaire de la réflexivité identitaire. Nous proposons également un premier ensemble de compétences particulières qui pourraient composer les *compétences identitaires*. Si le chapitre 5 constitue le noyau théorique de notre étude, sa construction de l'opération réflexive demeure incomplète. Comme nous le développons brièvement dans la dernière section de ce chapitre, l'autre élément qui conditionne le passage de la rigidité à la réflexivité – l'attention à la non-identité de soi à soi et le rapport de croyance qui la sous-tend – ne sera explicité qu'au début de la troisième partie, afin de traiter séparément les conséquences pratiques de ces deux éléments distincts. Ainsi, le chapitre 6 qui clôture cette deuxième partie se penche sur les apports pratiques possibles du premier développement théorique. Pour ce faire, nous y examinons d'abord les notions de « compétence » et d'« éducation identitaire », avant d'interroger la possibilité de développer les *compétences identitaires* dans un cours spécial ou dans les cours de toutes les matières par le biais de l'attention et de la posture pédagogique des enseignants. Ce chapitre 6 nous donnera également l'occasion d'ouvrir une première confrontation entre les approches pédagogiques que l'on peut associer à Mead ou à Lev Vygotski, confrontation qui sera reprise, par la suite, lors du chapitre 8.

Après cette première incursion pratique, nous revenons à la théorie au chapitre 7, afin d'examiner le rapport de croyance qui, selon notre hypothèse, étaye l'attention vigilante à la non-identité de soi à soi. Une fois mise en place cette dernière composante théorique de l'opération réflexive qui complète le schéma proposé au chapitre 5, nous repassons à la pratique aux chapitres 8 et 9 en vue d'examiner les leviers possibles de l'action sur le rapport de croyance des élèves. Plus court, le chapitre 8 interroge les modalités de la formation initiale des enseignants. Sont prises en compte, dans ce chapitre, le type de psychologie développementale ou éducative véhiculée dans de tels programmes de formation ainsi que l'image de la professionnalité qui les structurent. Si ce chapitre est plus bref que le suivant, focalisé sur la gouvernance scolaire, c'est que la réflexivité intégrale de la professionnalité (enseignante) n'est justement pas une compétence que l'on peut exercer au début et de laquelle on peut attendre une réactivation continue. Les conditions institutionnelles qui façonnent le quotidien d'une carrière durant des décennies ont, nous semble-t-il, bien plus d'impact sur la capacité à s'investir durablement dans une démarche réflexive. Ainsi, le chapitre 9 constitue le nœud pratique le plus important de notre étude. Il examine les politiques éducatives de haut niveau, l'organisation de l'apprentissage collectif, la manière dont un régime normatif trop invasif se fait ressentir d'une manière qui sape toute ressource réflexive et, enfin, le rôle de la culture scolaire, dans la mesure où celle-ci conditionne la réflexivité enseignante tout en étant conditionnée par la gouvernance d'une école.

Dans la partie finale de notre étude, nous prenons du recul pour examiner les enjeux plus globaux qui entourent les idées développées jusque-là. Les trois chapitres de cette quatrième partie portent un regard, respectivement, sur le passé, le présent, et le futur. Au chapitre 10, un détour par le passé philosophique nous donne l'opportunité de mieux préciser les contours des matières abordées en les mettant en contraste avec les approches les plus semblables que nous avons trouvées, mais qui n'ont pas été intégrées en amont à cause des présupposés théoriques différents qu'elles mobilisent. Ainsi, nous y confrontons la dimension pédagogique de notre étude avec les écrits tardifs de Michel Foucault sur les écoles hellénistiques, avant de nous replonger dans la dimension politique par une rencontre avec les écrits populaires de Johann Gottlieb Fichte qui esquissent une politique éducative visant précisément le développement de la liberté intérieure. Ensuite, au chapitre 11, nous revenons au présent afin de défendre l'idée qu'une série de mutations technologiques et sociétales récentes rendent plus urgente que jamais auparavant une priorisation de la responsabilisation identitaire à l'école. C'est dans ce chapitre que nous essayons de rendre manifeste le pouvoir inédit sur le façonnement du rapport à soi qui exige une hausse proportionnelle de responsabilité à son égard. Enfin, notre dernier chapitre ouvre un regard sur le futur, en nouant des liens entre l'« éducation identitaire » et notre combat commun pour l'intégrité de la biosphère. Ce chapitre nous permet de revenir sur la question du langage revendicateur qui apparaît à plusieurs reprises dans les écrits sur la reconnaissance, comparant le langage de la justice climatique à ceux de l'identité et de la souffrance, et soulignant du même coup la priorité de la capacité de l'écoute sur l'instauration d'un langage politique unique. Nous terminons enfin notre étude avec un bref mot non pas sur la politique à même d'assurer la vivabilité durable de notre climat, mais sur l'autolimitation individuelle nécessaire en vue de sa protection, dans la mesure où cette autolimitation s'enracine dans une intégration éthique de l'intérêt commun et dans une motivation intrinsèque à y veiller.

Partie I : Le problème de la reconnaissance

Le but de notre étude est d'explorer comment l'éducation peut contribuer au développement de la liberté intérieure des humains par le développement d'un rapport positif et continuellement transformateur à soi. Notre thèse est que le concept de *compétences identitaires*, appliqué au champ de la gouvernance scolaire, constitue un outil prometteur pour penser les changements nécessaires à cette fin. Or, pour arriver à une compréhension du rôle que ce concept peut jouer, il nous faut d'abord passer par une théorie de la liberté intérieure et du changement social qui, en l'occurrence, n'interroge pas ce concept et ne s'intéresse que tangentiellement à la pensée éducative. Ainsi, cette première partie préparera le terrain pour la question qui nous préoccupe en étudiant le problème posé par les théories contemporaines de la reconnaissance, notamment mais pas uniquement dans les écrits d'Axel Honneth et en traçant brièvement les limites de leurs applications politiques.

En effet, le problème de la reconnaissance n'est autre que celui de l'autonomie comprise par le biais du rapport à soi, lequel se fonde dans les relations avec autrui. C'est un problème dont la description remonte à Fichte et à Hegel et qui a connu récemment un regain d'intérêt suite à la transposition des idées du jeune Hegel dans le cadre de la psychologie sociale de George Herbert Mead par Honneth dans *La lutte pour la reconnaissance*. Le premier chapitre de cette partie reviendra sur la pensée développementale du psychologue pragmatiste afin d'exposer la logique intersubjective qui nous portera par la suite. Dans les écrits de Mead, nous n'assistons pas encore à un problème à proprement parler ; il s'agit plutôt d'une description de la genèse de la conscience de soi d'un être conscient, sans laquelle l'autonomie de celui-ci n'aurait pas le moindre sens. Ensuite, le deuxième chapitre exposera le versant négatif de la reconnaissance en examinant la menace intersubjective qui touche la liberté, à savoir l'intériorisation d'une image négative de soi, ou encore le développement d'un rapport négatif à soi, qui risque de résulter des chocs identitaires produits par des expériences dites « morales », des expériences de l'injustice.

L'analyse des dynamiques menant à l'aliénation ou à la domination intériorisée devra enfin être complétée dans le troisième chapitre par un survol des politiques institutionnelles issues des théories contemporaines de la reconnaissance. Si certaines limites des politiques dites identitaires sont bien connues aujourd'hui, une explicitation des approches plus fines – mais néanmoins limitées – sera précieuse pour comprendre la nécessité que nous percevons à les dépasser via un travail spécifique sur l'éducation. Ce travail est spécifique car nous ne sommes pas les premiers à souligner la dimension éducative de la reconnaissance ; cependant, les approches existantes nous semblent partager les limites de leurs traductions politiques plus généralisées. Ce détour nous donnera également l'occasion de parcourir les croisements actuels entre des théories de la reconnaissance et des théories éducatives, afin de mieux souligner la particularité de notre approche dans les parties suivantes. Mais surtout, l'exposé de ces approches politiques nous permettra de les aborder par la suite comme des hypothèses

partageant un présupposé commun : l'existence préalable de *compétences identitaires* qu'on aurait tort de supposer garanties.

Or, s'il faut attendre la partie suivante pour 1/ thématiser le point aveugle qu'occupe le concept de *compétences identitaires* au sein des théories de la reconnaissance, pour 2/ établir une définition systématique de celui-ci qui soit affranchie de ce bassin théorique, ainsi que pour 3/ interroger comment la prise en compte du concept proposé peut donner lieu à de nouvelles réponses créatrices à nos impasses éducatives, il nous faut d'abord 1/ comprendre pourquoi le rapport à soi est si important, 2/ analyser les modalités de sa vulnérabilité, et 3/ saisir les blocages rencontrés par les politiques déjà articulées en son nom afin d'éviter leur répétition.

En particulier, pour des raisons qui seront développées dès le chapitre 4, toute approche qui cherche à protéger le rapport à soi « depuis l'extérieur » nous semble intrinsèquement limitée. L'anthropologie de la reconnaissance rend manifeste comment les relations sont d'ordre primaire dans la constitution d'un rapport à soi capable d'étayer l'agence morale – la capacité et la motivation à suivre sa loi autodonnée. Elle le fait tant et si bien qu'elle risque de faire oublier que si le soi est intersubjectivement construit et donc intersubjectivement vulnérable, l'autonomie que ce soi peut conférer offre un point d'entrée pour la prise en charge active *du rapport à soi lui-même*. Si l'autonomie repose sur un rapport positif à soi, elle demeure une autonomie foncièrement incomplète et conditionnée⁴ tant que le maintien d'un rapport positif durable n'est pas pris en charge par la personne elle-même.

Autant notre nature relationnelle rend insensée l'autonomisation totale – l'édification d'un soi suffisant –, autant la responsabilité d'être vigilant quant à l'évolution d'un rapport à soi déjà relationnellement constitué revient, par nécessité logique, à l'individu. Pour garantir la solidité de sa propre motivation intrinsèque à agir selon ce que l'on comprend comme l'exigence éthique des situations dans lesquelles l'on se trouve, chacun doit veiller à ce que ses identifications et ses récits de soi, dont le sens varie en fonction du contexte, participent d'un rapport positif à soi. Puisque les contextes d'action ne cessent d'évoluer, la prise en charge active d'un rapport positif *durable* à soi requiert une capacité d'autotransformation. Par sa connectivité et l'incertitude que celle-ci provoque, le monde permet à de moins en moins de personnes de constituer une identité substantielle dont la positivité sera garantie tout au long de la vie.

Néanmoins, avant que l'autotransformation devienne envisageable, le rapport à soi doit être constitué. Dans les premiers stades de ce processus, nous dépendons entièrement des autres pour former une relation avec nous-mêmes. C'est précisément cette dépendance, ainsi que la vulnérabilité ultérieure que celle-ci peut engendrer, que les théories de la reconnaissance décrivent aussi bien.

⁴ Si toute autonomie est nécessairement conditionnée, celle de la motivation intrinsèque à agir selon sa propre compréhension éthique l'est davantage si cette motivation repose sur un appui extérieur au point qu'elle se dissoudrait si le support disparaissait.

Chapitre 1. Le développement de l'autonomie

Dans la préface à *La lutte pour la reconnaissance*, Honneth annonce les trois buts théoriques qui animent son travail. Il entend d'abord jeter les bases d'une « théorie sociale à teneur normative »⁵, dont le noyau normatif servira tantôt à fonder une théorie critique de la société et tantôt à établir une éthique de la reconnaissance visant à protéger le rapport vulnérable à soi dont dépend la liberté intérieure. Ensuite, il cherche à « expliquer certains processus de transformation sociale »⁶, décrivant ainsi comment les conditions sociales de la liberté ont été gagnées progressivement via des luttes successives qui trouvent leur base motivationnelle dans les expériences partagées de l'injustice. Mais aussi, en deçà de ces buts normatif et descriptif, Honneth s'efforce de « faire apparaître la logique morale des conflits sociaux »⁷ ou encore d'en établir une « grammaire » à même d'aider à comprendre certaines dynamiques évolutives de la société et de renforcer son éthique dont l'économie psychologique inaccessible nécessite autant de supports concrets que possible.

Ainsi, si Honneth dédie le premier tiers de *La lutte* aux idées développées par Hegel dans son *Système de la vie éthique* que l'auteur contemporain cherche à réactualiser, le cœur du livre, fournissant la logique et la grammaire de ses propres écrits sur la reconnaissance pendant une décennie, est consacré à l'anthropologie de G.H. Mead. En effet, c'est chez Mead que Honneth trouve un point d'appui pour reprendre les thèses hégéliennes sur un socle plus concret, « à partir des présupposées purement naturalistes »⁸. Or, si Honneth n'est pas le seul de nos jours à réinvestir dans la psychologie sociale et développementale de Mead, il est peut-être un des seuls à en avoir abandonné explicitement la référence, ce qui pose question pour qui veut revenir à des travaux dans lesquels la pensée de Mead est au centre. En 2004, douze ans donc après *La lutte*, Honneth revient sur la question des fondements théoriques en annonçant que la psychologie de l'auteur pragmatiste ne convient plus à son projet et qu'il préfère ainsi se limiter à un approfondissement de la référence à Donald Winnicott qui jouait un rôle relativement mineur dans le livre de 1992. La raison qu'il donne à ce changement de direction est que le naturalisme de l'approche de Mead est trop fort⁹ pour convenir à un de ses buts théoriques principaux, à savoir l'établissement d'une éthique de la reconnaissance¹⁰. Plus précisément, Honneth affirme que ce que Mead entend par reconnaissance se réduit à « l'acte

⁵ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, p. 7.

⁶ *Ibid.*, p. 8.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*, p. 87.

⁹ Axel HONNETH, « Grounding recognition: A Rejoinder to Critical Questions », in *Inquiry*, no. 45, vol. 4 (2002), pp. 499-520, p. 503.

¹⁰ Une autre raison pour ce changement de référence, offerte par Jean-Phillipe Deranty dans sa synthèse des écrits honnethiens, est que la recherche récente sur le développement des enfants indique un « sens primitif d'ipsité » et que le travail de Mead est ainsi falsifié, ce qui expliquerait son abandon par Honneth. Mais sur la page suivante Deranty affirme que « Mead accepte parfaitement la notion qu'il y ait un sens primitif d'identité », une « présence intime à soi-même » qui correspond au « je ». La distinction fonctionnaliste entre le « moi » et le « je » chez Mead distingue ainsi deux façons d'être présent à soi-même, dont le « moi » est le seul qui peut être appréhendé comme un véritable *objet*. Cette raison de s'écarter de la référence à Mead, qui n'a d'ailleurs pas été énoncée par Honneth lui-même, nous semble ainsi peu crédible. Jean-Philippe DERANTY, *Beyond Communication: a critical study of Axel Honneth's social philosophy*, Leiden, Brill, 2009, pp. 246-247.

réciroque de l'adoption de perspective, sans que le caractère de l'action de l'autre ait une importance cruciale »¹¹.

Honneth a sans doute raison de décréter que le « naturalisme » de la psychologie meadienne complique la tâche pour laquelle il veut l'employer. Cependant, cette dernière citation dans laquelle Honneth justifie son abandon de Mead nous dirige aussi vers une piste de réflexion décisive pour notre démarche. Dans le mécanisme d'adoption de perspective que nous allons détailler, il est, en effet, vrai que le comportement de l'autre ne revêt pas une importance cruciale dans le sens où il serait tout à fait déterminant du rapport de reconnaissance et du rapport à soi des sujets. Pourtant, si cela pose un obstacle à la théorie éthique que veut établir Axel Honneth, nous estimons qu'il s'agit d'une limite qu'il faut absolument prendre en considération pour comprendre le phénomène de la reconnaissance et, *a fortiori*, ses implications éducatives. Dans ses dimensions éthiques notamment, il nous semble que la théorie honnethienne minimise l'importance du rôle de l'individu-à-être-reconnu en essayant de mettre tout le poids moral sur son partenaire d'interaction qui devrait le reconnaître. Chez Mead, l'action de l'autre a bel et bien une importance mais celui qui sera reconnu ou non face à cette action n'est pas impuissant dans l'échange. Si Honneth décrit avec justesse la vulnérabilité identitaire des individus face au monde de l'intersubjectivité qui les forme, il faut également éviter de réduire l'individu vulnérable à une victime ou à un bénéficiaire passif du comportement de l'autre. En gardant et en approfondissant la référence à Mead, nous espérons pouvoir tirer les conséquences de sa pensée jusqu'au bout non pas pour asseoir une critique de la société ou une éthique individuelle, mais bel et bien pour élaborer une politique contemporaine de l'éducation.

Ainsi, le présent chapitre reconstruira la place que prend Mead dans la théorie honnethienne telle que développée dans *La lutte pour la reconnaissance*, avant d'ouvrir le champ à d'autres voix pour préciser le lien positif qu'on peut établir entre la reconnaissance, l'identité et l'autonomie.

Mead et le développement de l'enfant

La reprise honnethienne de la pensée développementale est très clairement motivée par des buts théoriques particuliers, ce qui colore sa réappropriation et la démarque d'efforts semblables récents¹². Néanmoins, si cette reprise est contestable dans sa fidélité aux mots de Mead et malgré le fait que Honneth s'écarte par la suite de sa propre référence, le cadrage honnethien mérite d'être redéployé afin de comprendre la logique interactionniste de la reconnaissance et d'y cerner un éventuel levier d'action.

Au début du chemin qu'il ouvre pour passer des « conditions dans lesquelles l'être humain accède à la conscience de soi »¹³ à un modèle de choc identitaire à teneur normative,

¹¹ Axel HONNETH, « Grounding recognition », *op. cit.*, p. 502. Nous traduisons.

¹² Depuis quinze ans, plusieurs psychologues se réinvestissent dans la pensée développementale de Mead afin de contrer les tendances mentalistes et individualistes qu'ils perçoivent dans le courant dominant actuel de la psychologie développementale. Voir notamment Jack MARTIN, Jeff SUGARMAN & Sarah HICKENBOTTOM, *Persons: Understanding Psychological Selfhood and Agency*, New York, Springer, 2010.

¹³ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, *op. cit.*, p. 90.

Honneth esquisse déjà les bases pragmatistes qui lieront la reconnaissance à l'action. Il évoque un des piliers du pragmatisme qui précède son extension par Mead au monde social, à savoir l'idée que « l'homme développe ses capacités à partir des situations où ses actes habituels deviennent soudain problématiques »¹⁴. Les interruptions dans le monde extérieur sont ce qui incite un individu à revenir sur les schémas d'interprétation ou encore sur les attentes qui guidaient un comportement jusqu'alors réussi. Dans une perspective darwinienne, ces interruptions lui permettent d'ajuster ses comportements futurs afin de mieux poursuivre les besoins liés à la reproduction et à la survie de son héritage génétique. Mais en ce qui concerne l'expérience de l'individu, ces interruptions déclenchent une prise de conscience des croyances d'arrière-plan qui opéraient jusqu'alors de façon inconsciente dans son comportement. Pourtant, cette prise de conscience ne donne pas encore lieu à une conscience de soi, même si « le caractère subjectif de ses interprétations actuelles »¹⁵ est certes présent, puisque sa propre subjectivité ne figure pas parmi les objets qui lui font obstacle. Ces objets du monde extérieur qui empêchent l'action instrumentale reçoivent l'attention de l'organisme car c'est une meilleure compréhension de ceux-ci qui l'aidera à mieux diriger ses actions futures. C'est seulement lorsqu'un organisme se trouve confronté à une situation d'interruption dans laquelle figurent d'autres organismes semblables qu'il lui devient possible de prendre conscience de sa propre subjectivité. En effet, une autre sorte de réévaluation des schémas d'interprétation s'avère nécessaire dans ce cas pour mieux assurer la réussite des actions sociales puisqu'au contraire des interactions avec le monde extérieur « inerte », l'organisme a la possibilité d'influer utilement sur l'action des autres uniquement s'il comprend ce que son propre comportement signifie pour ces autres. Comme le dit Mead, « les comportements sociaux efficaces, en revanche, nous conduisent sur un terrain où la conscience de nos propres attitudes aide à contrôler le comportement d'autrui »¹⁶. La question cruciale qui se pose dès lors est de savoir comment un organisme peut comprendre la signification sociale de ses actes.

La réponse à cette question est pour Mead logiquement antérieure à la question de la conscience de soi comme un organisme séparé du monde. Elle l'amène au mécanisme qui servira de base pour tout ce qui suit : le mécanisme de l'adoption des perspectives des autres. Pour comprendre la signification que ses actions auront pour autrui, l'organisme doit pouvoir « provoquer en lui-même la réaction que son comportement a suscitée chez son vis-à-vis »¹⁷. Cette capacité aurait été rendue possible au cours de l'évolution par la forme de communication qu'est le geste verbal car, contrairement à la vue, l'ouïe permet à l'organisme de percevoir ses propres gestes verbaux de la même façon que son partenaire d'action¹⁸. En passant de l'explication phylogénétique à une logique ontogénétique, Honneth affirme avec Mead que ce type de prise de conscience de la signification sociale des comportements fraye la voie à la conscience de soi ou encore à la structuration de l'expérience de soi comme quelque chose d'hétérogène au monde extérieur. Certes, une sensation subjective primitive

¹⁴ *Ibid.*, p. 88.

¹⁵ *Ibid.*, p. 89.

¹⁶ George Herbert MEAD, in *ibid.*

¹⁷ *Ibid.*, p. 90.

¹⁸ *Ibid.*, p. 91.

précède, aussi bien phylogénétiquement qu'ontogénétiquement, la conscience de soi dans le sens où l'entend Mead, mais cette dernière, par sa structure réflexive, permet l'accès à une toute autre gamme de raffinements de la stratégie de survie. L'organisme devient capable de s'auto-affecter, de se donner lui-même des buts et des règles qui dépassent les instincts de survie encodés dans ses gènes. Or, pour que cette structure réflexive se développe, affirme Mead, l'organisme doit pouvoir « se considérer lui-même comme un objet social pour les actes de ses partenaires »¹⁹. Cet organisme qui entreprend ainsi un processus d'individuation le fait en se stimulant lui-même comme il imagine qu'il stimule l'autre, et il peut « réagir à ses propres stimuli comme il réagit à ceux d'autrui »²⁰. Par ce processus de devenir-objet, l'individu structure l'espace de l'expérience subjective, en se définissant lui-même à la fois comme le sujet et l'objet de cette expérience : il commence à s'expérimenter comme un objet pour lui-même, et ceci indirectement, par la perspective symboliquement représentée d'un vis-à-vis.

Ces expériences de soi qui dépassent la sensation subjective primitive s'accumulent dans la mémoire de l'organisme avec son individualité naissante et créent un objet persistant (quoique toujours changeant) que Mead nomme le « moi ». La distinction fonctionnelle²¹ que Mead fait entre le « moi » et le « je » demeure peut-être la trace la plus marquante de son œuvre, et c'est à ce stade qu'Honneth l'évoque en poursuivant l'ontogenèse de la conscience de soi. Mead avance que le « je », la « source non réglementée de toutes mes actions actuelles »²², ne peut jamais se saisir lui-même comme un objet de conscience ; il est plutôt la réaction spontanée et éphémère d'un organisme qui ne peut se connaître que comme un personnage historique. La métaphore d'un personnage historique évoque les expériences encodées dans la mémoire d'un individu qui se rassemblent sous l'étiquette du « moi »²³. Ainsi, le « je » d'un individu ne lui apparaît jamais que dans et par son « moi ». Puisque la structuration de la matière psychique en un espace « intérieur » qui porte le nom de « moi » requiert préalablement la perception de l'autre et l'adoption de sa perspective, Mead affirme la primauté du social sur l'individuel²⁴. Un « je » ne peut jamais devenir un objet pour lui-même que par l'interaction avec des semblables. Cela ne veut pas dire qu'une fois le mécanisme acquis, l'individu ne peut pas se représenter comme un objet sans la présence d'autrui, mais simplement que ces interactions premières constituent la condition de possibilité de toute réflexivité qui, par la suite, peut s'exercer de façon autonome.

Par après, en interagissant avec un nombre grandissant de partenaires, les perspectives d'autrui se généralisent selon ce que Mead appelle l'« autrui généralisé »²⁵. Ceci a pour

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ George Herbert MEAD, in *ibid.*

²¹ Mead insiste dans un article méthodologique sur le caractère fonctionnel de cette distinction qui n'existe donc que dans ou à partir de l'action. George H. MEAD, « Suggestions Toward a Theory of Philosophical Disciplines », in *Selected Writings*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1964, pp. 6-24, p. 16.

²² Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., p. 91.

²³ Pour reprendre la caractérisation que Stephen MITCHELL donne de ce processus dans sa formulation de la psychanalyse relationnelle. Stephen MITCHELL, *Relationality*, New York, Routledge Mental Health, 2000, p. 42.

²⁴ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., p. 92.

²⁵ *Ibid.*, p. 95.

conséquence que, quand un individu se représente comme un objet, il ne se conçoit plus ainsi pour une personne en particulier, mais se forge une idée de comment la société en général le conçoit. En s'appréhendant suivant cette perspective non seulement décentrée mais aussi « objectivée », dans le sens où elle ne dépend pas des particularités individuelles d'un autre dont le biais sera toujours personnel, l'individu accède à une conscience générale de lui-même²⁶. L'autrui généralisé donne ainsi à l'individu une compréhension de ce que, toute chose étant égale par ailleurs, tel ou tel comportement signifie. Cette compréhension n'empêche pas qu'il saisisse aussi ce qu'une action spécifique signifie pour une personne en particulier car un individu peut très bien attribuer une signification précise au comportement particulier d'un individu ou d'un groupe, dont les croyances ou les singularités influent sur la signification de l'action. Cette précision nous permet de rappeler que le stock de souvenirs rassemblés dans le « moi » qui amène l'individu à s'auto-affecter de façon efficace dans des situations sociales n'équivaut pas à l'autrui généralisé. Un individu peut donner sens à ses propres actions tout autant à travers la perspective de l'autrui généralisé, qu'à travers la perspective d'un groupe social, d'un proche ou encore d'une personne à part. Le poids qu'il accorde à ces perspectives divergentes dépendra de l'importance pratique de la perspective en question, soit de manière générale dans la matrice des relations, soit dans le contexte particulier où s'inscrit le comportement.

Alors que l'individu dépend totalement du contexte social pour qu'émerge une conscience de soi sous la forme d'un « moi », ce contexte ne joue pas un rôle déterminant dans son évolution. Une fois qu'un enfant apprend à internaliser les réponses d'autrui et à les évoquer de l'intérieur, il peut entrer en dialogue avec lui-même. Au début, ce dialogue sera explicite et même verbalisé à haute voix, comme au stade ludique du *play*²⁷, mais au fur et à mesure, ce dialogue s'internalise et se déroule de plus en plus inconsciemment. Comme le décrit Jean-Philippe Deranty, « la conscience de l'adulte est ainsi l'aboutissement de ce processus d'internalisation du dialogue entre le soi et lui-même, entre un soi qui s'adresse à la première et à la troisième personne »²⁸. Suivant les mots de Mead, « [l]e processus demeure social, et à tout moment le processus peut devenir personnel »²⁹. Il y a donc une évolution interne du « moi » qui n'est jamais le simple résultat des interactions avec autrui. L'introspection et l'échange intérieur inconscient se conçoivent ainsi comme les produits de l'interaction sociale qu'ils dépassent et, comme nous le verrons, qu'ils altèrent.

Relation pratique à soi, droits et obligations

Alors que le processus d'adoption de perspective et de généralisation fournit la base logique et l'ancrage social des rapports de reconnaissance, la valeur morale n'entre en jeu que

²⁶ Pour donner une illustration concrète de l'apparition de ce phénomène de généralisation, Mead évoque la distinction entre deux phases de jeu par lesquels passe un enfant : le stade du *play* où l'enfant dialogue avec un partenaire imaginaire d'interaction particulier, et le stade de *game* où la réussite du comportement du joueur dépend de l'intégration de la perspective de tout autre joueur. Ces perspectives s'incarnent dans les règles du jeu. *Ibid.*, p. 130-1. George Herbert MEAD, *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1972, pp. 149-160.

²⁷ *Ibid.*, pp. 150-153.

²⁸ Jean-Philippe DERANTY, *Beyond Communication*, op. cit., p. 244.

²⁹ George Herbert MEAD, « The Social Self » in *Selected Writings*, op. cit., p. 147.

dans une deuxième étape où ce même processus va expliquer cette fois l'acquisition des normes. En effet, Honneth renvoie à la distinction entre la relation épistémique à soi et la relation pratique à soi, cette dernière ouvrant sur la dimension normative de l'action par le biais des attentes normatives³⁰. Chez Mead, la conscience morale passe par deux étapes analogues à celles rencontrées dans le développement de l'identité comprise au sens d'une connaissance de soi moralement neutre. Dans la première étape, l'enfant reçoit les normes de sa communauté via ses partenaires d'interaction et, à ce stade, son identité morale est déterminée « tyranniquement »³¹ par les habitudes de la communauté. La deuxième étape consiste dans l'éloignement du contrôle communautaire et l'apparition de la créativité morale, ce qui met en valeur l'autonomie morale des individus et explique l'évolution morale des sociétés³².

En passant de la relation épistémique à soi à la relation pratique à soi, l'enjeu est de comprendre comment s'acquièrent des attentes normatives à la place des « présomptions cognitives relatives au comportement de l'individu »³³. En expliquant la naissance de la faculté morale chez les enfants, Honneth cite Mead pour affirmer qu'« un enfant ne peut juger son comportement bon ou mauvais que s'il réagit à ses propres actes avec les mots appris de ses parents »³⁴. Cette explication de l'apprentissage du jugement moral reste pourtant incomplète dans le contexte d'une psychologie sociale si fortement influencée par le courant pragmatiste. En effet, les mots à eux seuls ne suffisent pas pour que l'enfant ait une raison de vouloir modifier son comportement selon ses notions naissantes du bien et du mal. Il faut que l'apprentissage de ces mots s'accompagne d'une meilleure maîtrise sur son environnement, lui donnant plus de contrôle sur le comportement de ses partenaires d'interaction. Cet écart est comblé pourtant si l'enfant associe aux mots « bon » et « mauvais » une réaction particulière, soit le renforcement positif d'un sourire ou d'une expression d'amour, soit une réaction négative comme le haussement de la voix³⁵. Ainsi, le contrôle que l'enfant gagne sur son environnement consiste à produire chez ses partenaires d'interaction – au début, ses parents – une réaction d'approbation à la place d'un châtiment. Ce que signifient les mots appris, ce à quoi ils renvoient, ce sont les situations sociales auxquelles ils sont associés. Le langage permet à l'enfant de transporter une certaine dynamique d'interaction en dehors de l'interaction effective ; il peut dès lors se servir de ce vocabulaire moral dans les interactions imaginaires qui se produisent dans la tension dialogique entre le « je » et le « moi ». De plus, il peut également les utiliser pour catégoriser les réactions d'autrui qu'il reproduit en lui-même en prenant leur perspective sans que l'autre exprime explicitement un jugement moral. En reproduisant la réaction d'autrui, l'individu peut ranger le jugement implicite de l'autre dans la catégorie de « bon » ou de « mauvais »,

³⁰ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., pp. 92-93.

³¹ George Herbert MEAD, « The Philosophical Basis of Ethics », in *Selected Writings*, op. cit., p. 84.

³² Dans la terminologie que Renault reprend de Bernard Lahire, ces étapes portent les noms de « socialisation primaire » et « socialisation secondaire ». Emmanuel RENAULT, *L'expérience de l'injustice*, Paris, La Découverte, 2004, pp. 304-305.

³³ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., p. 93.

³⁴ George Herbert MEAD, in *ibid.*

³⁵ Cette liaison entre le vocabulaire moral et l'expérience de l'approbation se trouve déjà dans l'*Éthique* de Spinoza. Baruch SPINOZA, *Œuvres complètes*, trad. Roland CAILLOIS, Madeleine FRANCES, Robert MISRAHI, Paris, Gallimard, 1954, p. 478.

catégories apprises grâce aux parents ou aux éducateurs et structurées par le vocabulaire moral, en associant la réaction de l'autre à la réaction de ses parents. Ainsi, les jugements moraux commencent à venir de tous ses partenaires d'interaction et ils remplissent petit à petit l'identité morale de l'individu. Comme dans la relation épistémique à soi, ces jugements se généralisent et s'équilibrent pour que l'individu arrive à une perspective normative généralisée de sa communauté. Il ne se dit plus qu'un comportement particulier suscitera une réaction négative ou l'approbation chez une personne en particulier, mais plutôt chez tout le monde. Il s'agit d'un processus continu, qui n'est jamais achevé pendant que l'individu est en vie et interagit avec autrui, ce qui explique, par exemple, qu'en s'immergeant dans une autre culture dont les perspectives adoptées lui offriront des jugements moraux différents, son identité morale peut s'adapter et s'acclimater au nouvel environnement.

Ce mécanisme d'acquisition de valeurs morales donne ainsi à l'individu à la fois une attente générale quant à la réaction que tel ou tel comportement suscitera chez un partenaire d'interaction et une série d'attentes sur comment autrui se comportera envers lui. Pourtant, contrairement aux attentes uniquement cognitives, ces attentes sont normatives en ceci que l'individu sait que l'autre a un certain niveau de maîtrise de son comportement et que, si cet autre n'agit pas en conformité avec les attentes signalées, cela impliquera que la réaction approbatrice n'est pas importante pour lui. Le respect des attentes normatives à l'égard de ce qu'on *devrait* faire montre dès lors un souci de l'autre à deux niveaux. Premièrement, ce genre de situation montre que l'autre veut que ma réaction soit positive et que je me sente respecté et, deuxièmement, cela me fait comprendre que ma perspective a de l'importance pour lui. Si l'autre bafoue expressément mes attentes normatives, cet acte révèle non seulement que mon vécu ne lui importe guère, mais aussi que l'opinion que je pourrais m'en faire n'a pas d'importance pour lui. C'est ainsi que le respect des attentes normatives se trouve déjà caractérisé comme un rapport de reconnaissance :

[D]ans la mesure où l'adolescent reconnaît ses partenaires d'interaction en intériorisant leurs attitudes normatives, il peut aussi se savoir lui-même reconnu comme un membre de leur système social de coopération. [...] En intégrant les normes sociales qui réglementent le système de coopération de la communauté, l'adolescent ne découvre pas seulement quelles obligations il doit remplir à l'égard des autres membres de la société, il prend aussi conscience des droits dont il bénéficie, pour autant qu'il peut légitimement s'attendre à voir respectées certaines de ses exigences.³⁶

Ce double rapport de reconnaissance est ce qui permet à l'individu de se comprendre comme un membre de la communauté. Les droits et les obligations que les membres de la communauté ont les uns envers les autres dépassent ce qui est codifié dans les lois de l'État³⁷, ce qui fait que ce n'est pas (seulement) par peur du châtement physique que les individus respectent les attentes normatives des autres, mais également par le double lien de reconnaissance qui lie leur identité à celle des autres. Pour qu'un individu se reconnaisse lui-

³⁶ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., p. 96.

³⁷ Il est évident que ces normes concrétisées en lois font aussi partie des droits et des obligations opératoires dans la communauté, sauf dans le cas où une communauté particulière soumise à la loi d'un État plus englobant résiste à ces formes de contrôle social qui ne s'accordent pas avec les valeurs de la communauté.

même comme quelqu'un de respectable, il doit le faire indirectement par la perspective de l'autre et il doit, ainsi, reconnaître l'autre comme également respectable en respectant la validité de ses attentes normatives. C'est ainsi que les attentes normatives acquises par le processus de socialisation fournissent un sol commun à l'entente entre individus ainsi qu'au respect de soi que chacun ne peut se procurer que par l'intermédiaire de l'autre.

Pourtant, comme c'est le cas aussi avec la relation épistémique à soi, la relation pratique à soi n'est que partiellement déterminée par les interactions qui constituent le processus de socialisation. Le potentiel créateur du « je » s'exprime chez Mead comme une exigence de faire reconnaître des attentes normatives qui dépassent ce qui est déjà institué dans le système de coopération de la communauté dans laquelle l'individu vit son processus de socialisation. Honneth évoque les « écarts créatifs par lesquels nous réagissons quotidiennement aux obligations sociales »³⁸, écarts qui sont le produit du « je » qui refuse de s'aligner entièrement sur la détermination sociale qui a façonné son « moi ». Une friction s'instaure ainsi entre le « je » et le « moi », friction qui fait naître une identité morale qui n'est pas identique à celle de tous les autres membres de la même communauté. Cette « tension entre la volonté générale intériorisée et les exigences d'individuation [...] doit déboucher sur un conflit moral entre le sujet et son environnement »³⁹. Il s'agit d'un conflit qui prend la forme d'une exigence de faire reconnaître une attente normative qui n'est pas encore répandue dans la société, alors que le mécanisme qui mène à la résolution de ce conflit est également celui qui ouvre la voie au changement social.

Pour résoudre la tension entre le « je » et le « moi », Mead postule une opération d'idéalisation par laquelle un individu projette une communauté future fictive en référence à laquelle il souhaite vivre. Cette communauté imaginée unifie des normes qui sont susceptibles de satisfaire aux exigences du « je » alors que dans l'esprit de l'individu, « l'"autrui généralisé" de la communauté réellement existante doit donc céder la place à celui d'une société future, dans laquelle on présume que les exigences individuelles seront accueillies plus favorablement »⁴⁰. Ce remplacement de communauté de référence permet à l'individu de « défendre les exigences de son "je" face à son environnement social »⁴¹ et de garder ainsi un certain respect pour lui-même sans l'approbation de sa communauté réelle. Ensuite, l'individu, dont les réactions spontanées du « je » altèrent la communauté lors de ces interactions, pourra avoir une influence qui favorise l'établissement futur de la communauté actuellement fictive, parce que l'autre adoptera sa perspective qui sera ensuite prise en compte dans l'évolution de sa propre identité morale. De fait, s'il continue à vivre en référence à cette société imaginée, les normes qui la structurent pourront se répandre dans la société présente. Si ce mécanisme de projection importe à notre démarche, c'est parce qu'il fournit la logique de la création des attentes normatives qui ne sont pas acquises par le processus de socialisation.

³⁸ *Ibid.*, p. 99.

³⁹ *Ibid.*, p. 100.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 101.

⁴¹ *Ibid.*

Attentes normatives et particularités individuelles

La référence à Mead dans *La lutte pour la reconnaissance* ne se limite pas à l'appropriation de la logique d'interaction, Honneth s'en sert également pour renforcer la différence qu'il entend établir entre les trois sphères de la reconnaissance. Plus précisément, puisque le travail de Mead ne lui offre pas d'indication sur l'importance de la confiance dans les capacités émotionnelles liées à la sphère de l'amour⁴², Honneth y cherche une distinction entre les sphères du droit et de la solidarité. Honneth affirme ainsi l'existence « d'une nouvelle classe d'exigences du "je" [...] dont la satisfaction n'est pas liée à l'accroissement de l'autonomie personnelle, mais aux possibilités d'autoréalisation individuelle »⁴³. Alors que les attentes liées aux droits et aux obligations se caractérisent pour Mead par une symétrie ou une égalité dans leur application, il s'agit, dans le cas de l'autoréalisation individuelle, d'une exigence de se reconnaître dans ses différences avec autrui. C'est de cette manière que l'individu arrive à une conscience de sa singularité et à se distinguer des autres sujets. Pourtant, pour atteindre une vision de ses différences, il ne lui suffit pas de se montrer lui-même directement, car l'image que l'individu se forge de lui-même passe par la perspective qu'il attribue à ses partenaires d'interaction. Comme l'affirme Mead, « [p]uisque notre soi est social, [...] c'est un soi qui se réalise par sa relation avec autrui. Il faut que les autres reconnaissent qu'il a les valeurs mêmes que nous souhaitons lui voir posséder »⁴⁴.

Afin de justifier cette nécessité de voir reconnaître les particularités de chacun, Honneth évoque la notion d'*autoréalisation* qu'emploie Mead et il la définit comme « le processus qui permet à un sujet de développer des capacités et des caractères au sujet desquels les réactions de ses partenaires l'amènent à penser qu'[il possède] une valeur unique pour son environnement social »⁴⁵. Cette idée de faire reconnaître une valeur unique, de montrer un aspect qui nous rend irremplaçable et d'une certaine manière supérieur aux autres, est selon Mead un besoin commun à tous les êtres humains ; même ceux qui manifestent une humilité authentique par rapport à ce qui les rend effectivement supérieurs, sous un angle particulier, à leurs semblables, éprouvent « une satisfaction particulière » en voyant reconnues leurs particularités louables comme telles⁴⁶. Ce besoin se présente chez Mead, comme chez Honneth, sous la forme d'un constat et, s'il s'agit d'un véritable besoin, ce sera en tant que condition pour faire émerger ou faire développer précisément ces capacités particulières. Mead affirme que nous éprouvons beaucoup de plaisir en imaginant des capacités que nous aimerions acquérir et, de même, il parle d'un désir que nous avons de nous reconnaître dans nos différences avec autrui. À ce stade, si le « besoin » en question en est véritablement un, c'est parce que, explique Mead à partir d'une logique darwinienne, le désir de faire reconnaître sa supériorité aurait poussé les hommes à développer des capacités de plus en plus supérieures, ce qui assure la survie du groupe dans lequel ces capacités sont exercées et ce qui

⁴² *Ibid.*, p. 97.

⁴³ *Ibid.*, p. 104.

⁴⁴ George Herbert MEAD, in *ibid.*, p. 105.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ George Herbert MEAD, *Mind, Self and Society*, op. cit., p. 205.

amène à des changements effectifs dans ses pratiques⁴⁷. La supériorité et sa reconnaissance ne sont pas des fins en soi, elles renvoient à la préservation du soi et du groupe.

Le groupe ou la communauté revêt ainsi une importance majeure, et ceci pour une double raison. Tout d'abord, ce sont les fins de la communauté qui définissent l'horizon en vue duquel la valeur d'une capacité se mesure. À titre d'exemple, si la survie d'un groupe dépend des techniques de construction de logements facilement déplaçables, un maçon extrêmement habile dans la construction de bâtiments très solides mais impossibles à déplacer ne verra pas reconnues ses capacités comme ayant une valeur pour le groupe supérieure à celle des capacités d'un maçon moyen qui construit la bonne sorte de logement. À cela s'ajoute de nouveau la centralité de l'autre pour la constitution de l'identité ; pour qu'un individu voie ses particularités comme ayant de la valeur, il doit le faire à travers la perspective de l'autre. Ainsi, « à la lumière des valeurs communes, [le sujet peut] se comprendre comme une personne présentant pour toutes les autres une signification unique »⁴⁸.

Pourtant, Honneth ne se satisfait pas de ce modèle. Il attribue un but théorique à Mead et expose par la suite la solution pour atteindre ce but. Honneth affirme qu'« on voit aisément que Mead [...] cherche à dissocier les présupposés intersubjectifs de l'autoréalisation individuelle des prémisses axiologiques propres à telle ou telle communauté particulière »⁴⁹. Honneth avance ainsi que Mead cherchait dans l'expérience du travail socialement utile une forme de l'autrui généralisé sur laquelle l'influence des valeurs collectives d'une société serait minimisée tout en dépassant la relation des droits et des devoirs mutuels des membres de la communauté qui ne permet pas aux sujets de se saisir dans leur particularité. Cependant, selon Honneth, cette tentative échoue parce que les objectifs de la communauté, lesquels définissent ce qui constitue un travail socialement utile, ne sont pas indépendants de ses valeurs éthiques de cette communauté ; ces objectifs ne sont justement pas objectifs ! Ce qu'Honneth veut conceptualiser pour résoudre le problème qu'il attribue à Mead, c'est « un "bien commun" qui permette pareillement à tous les sujets de prendre conscience de leur valeur pour la communauté, sans néanmoins les empêcher de se réaliser de façon autonome »⁵⁰. Honneth cherche ainsi une *via media* entre la solidarité et la liberté individuelle, entre le communautarisme et le libéralisme.

Revenons à ce qui nous intéresse plus particulièrement, à savoir dégager un modèle clair d'interaction axé sur la reconnaissance. Jusqu'ici, nous avons parcouru le champ des droits et des devoirs ainsi que le champ des particularités individuelles. Le champ du droit offre une réponse précise à la formation des attentes normatives, mais le champ des particularités se base, quant à lui, sur un argument moins solide, celui qui revendique le désir de chacun de se savoir supérieur, sous un angle particulier, à ses concitoyens. Ce désir possède une certaine utilité s'il amène l'individu à développer ses capacités car, dans le cas contraire, son existence s'explique par un simple constat. Le développement des capacités peut clairement être

⁴⁷ *Ibid.*, p. 208.

⁴⁸ Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., p. 109.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 107.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 109.

considéré comme un but en soi, mais il faut encore s'interroger sur les liens entre le désir lié à la capacité et le développement de celle-ci, entre la déception du désir et une perte de capacité et entre le désir et l'attente légitime de le voir satisfait. Comme nous allons le voir, la question de la légitimité des attentes pose des problèmes sérieux à l'éthique de la reconnaissance. En effet, chez Honneth, ce *désir* de voir reconnues ses capacités comme ayant une valeur unique peut devenir une attente normative, une *exigence* qui, si elle est déçue, crée une expérience de l'injustice.

Il reste à traiter la première sphère de la reconnaissance, celle qui ne trouve pas ses fondements chez Mead, afin de voir la forme que prennent les attentes qui y sont liées. Cette sphère de l'amour dont Honneth trouve les premières esquisses chez le jeune Hegel trouve son ancrage post-métaphysique dans la théorie de la relation à l'objet chez Donald Winnicott. En décrivant le passage d'un stade de symbiose entre l'enfant et la mère à un stade d'indépendance où la mère et l'enfant se reconnaissent comme des individus indépendants dans leur existence mais mutuellement dépendants de l'amour de l'autre⁵¹, Honneth vise à établir une première catégorie de la reconnaissance plus importante que les deux autres. L'importance de cet amour, que la mère doit prouver en résistant aux attaques et aux provocations de l'enfant⁵², c'est qu'il érige une « capacité d'être seul », capacité qui provient de la confiance dans le fait que va persister l'amour de la mère et son souci pour le bien-être de l'enfant ainsi que pour ses besoins même quand elle ne sera pas présente⁵³. Cette confiance se forge moyennant la création d'un objet psychique, ce qui permet à l'enfant, « sans crainte d'être abandonné, [de] suivre ses pulsions intérieures, et [de] tenter de les explorer d'une manière créative, ouverte à l'expérience »⁵⁴. Cette capacité d'être seul, Honneth la traduit par la suite en une confiance en soi et l'interprète plus loin comme la « confiance que le sujet a acquise [...] en sa capacité à coordonner son corps de façon autonome »⁵⁵. Honneth affirme que cette première relation d'amour structure les relations amicales et d'amour à venir⁵⁶, ces dernières représentant « idéalement une symbiose réfractée par la reconnaissance »⁵⁷ et qu'il existe ainsi un besoin de sollicitude émotionnelle qui dure toute la vie de l'individu. Si nous reformulons ce besoin en termes d'attentes normatives, nous en arrivons à l'attente d'un individu de voir reconnus ses besoins et ses désirs comme ayant une valeur unique pour une autre personne. En associant ces attentes dans un autre ouvrage à l'éthique du *care*⁵⁸, Honneth montre l'asymétrie qu'elles peuvent prendre. En effet, à l'intérieur d'une relation d'amour s'établissent des attentes de sollicitude qu'un individu veut voir respectées même si, pour une raison quelconque, il n'est pas dans une position de rendre la pareille. Il s'agit ici d'une

⁵¹ *Ibid.*, p. 125.

⁵² *Ibid.*, pp. 124-125, 127.

⁵³ *Ibid.*, p. 128.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ *Ibid.*, p. 163.

⁵⁶ Honneth ne limite pas le champ de ces relations à la romance ou à l'intimité sexuelle, mais ce champ inclut pour lui « toutes les relations primaires qui, sur le modèle des rapports érotiques, amicaux ou familiaux, impliquent des liens affectifs puissants entre un nombre restreint de personnes ». *Ibid.*, p. 117.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 130.

⁵⁸ Axel HONNETH, « Between Aristotle and Kant », trad. John FARRELL, in Axel HONNETH, *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*, Cambridge, Polity Press, 2007, p. 139.

asymétrie quantitative différentes de l'asymétrie qualitative de la sphère de la solidarité⁵⁹ car, dans ce cas, ce que les individus proches attendent de voir reconnu est certes la même chose mais le souci qu'ils démontrent pour les besoins de l'autre peut varier quantitativement selon les situations.

Nous arrivons ainsi à trois formes différentes prises par les attentes normatives qu'un individu peut attendre de voir respectées par ses partenaires d'interaction. Dans la première sphère (amour), nous venons d'étudier les attentes concernant l'importance que soient reconnus les besoins et les désirs de l'individu par un nombre restreint de personnes. La deuxième sphère inclut, quant à elle, des attentes symétriques au respect des droits et des obligations, mais qui dépassent ce qui est exigé par le code légal tout en l'incluant. Enfin, dans la troisième sphère, les attentes normatives consistent à exiger que l'autre reconnaisse certaines qualités ou capacités particulières de l'individu comme ayant une valeur unique ou comme étant, en quelque sorte, irremplaçables. Ces attentes s'acquièrent par le processus de socialisation tout au long duquel l'individu adopte la perspective de ses différents partenaires d'interaction pour ainsi assimiler les normes qui sont au centre de ces attentes dans la partie de son « moi » que Honneth nomme la relation pratique à soi. Si les autres sont les donateurs des normes (à l'exception des normes créées dans la projection imaginaire), ils sont également ceux qui sont susceptibles de décevoir les attentes, une situation qui mène à l'expérience de l'injustice – ce que Honneth nomme l'« expérience morale »⁶⁰.

Identité morale et autonomie

Dans la théorie honnethienne, le lien entre la reconnaissance et l'autonomie s'exprime le plus clairement dans sa dimension négative, laquelle sera traitée dans le chapitre suivant. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà en tenter une expression positive à cette étape.

La liberté intérieure ou l'autonomie n'est rien d'autre que la capacité de suivre sa loi autodonnée. Loin des débats sur l'existence *oui ou non* du libre arbitre, l'autonomie est ici conçue comme une capacité qui se développe sous certaines conditions et qui permet de rompre avec un déterminisme social qui réduirait tout agir à des réactions aux événements extérieurs. Cette conception est également séparée des conceptions négatives de la liberté qui ne prennent en compte que l'absence d'obstacles extérieurs à une action fondée par un désir ancré dans l'individu. Il s'agit de la capacité de s'auto-affecter à travers sa propre conception du bien.

Cette capacité d'auto-affectation dépend, en premier lieu, d'un certain rapport pratique à soi, où l'on se pose comme un agent moral. Or, pour développer un tel rapport et construire

⁵⁹ Honneth caractérise la sphère de la solidarité par une certaine symétrie, dans le sens où tout le monde devrait recevoir la même possibilité « de se percevoir dans ses qualités et ses capacités comme un élément précieux de la société ». Pourtant, puisque le contenu de ce qui est à reconnaître ne peut précisément pas être le même car il s'agit de ce qui rend les individus différents les uns des autres, cette sphère se caractérise par une asymétrie qualitative au contraire de la sphère de l'amour (symétrie qualitative et asymétrie quantitative) et de la sphère du droit (symétrie totale). Axel HONNETH, *La lutte pour la reconnaissance*, op. cit., p. 157.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 193.

l'espace pour une telle identification à l'agence morale, il faut, selon la logique meadienne, parvenir à se percevoir comme un agent moral à travers les yeux de l'autre, suivant la voie tracée par le développement de la conscience de soi comme un être séparé du monde. L'agence morale repose selon ce modèle sur une compréhension de soi comme d'un être pour qui la question de la valeur de ses actions se pose⁶¹. Pour s'affecter grâce à une règle à laquelle on accorde une certaine légitimité, il faut se voir comme un être dont les actions sont à justifier. Laissant en suspens pour le moment la question du contenu des normes ou de leurs critères de légitimité, c'est ce rapport qui fournit la motivation morale : l'inclination intérieure à agir selon sa représentation du bien. Bien entendu, il faut également donner une direction à cette motivation via une compréhension de ce qui constitue une action bonne dans un contexte donné. Sans ce réservoir normatif qui sert de guide interprétatif de la valeur des actions, la motivation demeure aveugle.

La thèse qui fonde cette conception de l'autonomie est que ses deux composantes – la motivation et l'identité morales – ne peuvent se construire que dans les relations avec autrui. Selon la reprise honnethienne de Mead, il faut que l'autre impute le statut d'agent moral à travers son attitude envers l'enfant pour que celui-ci puisse se l'approprier par la suite. Comme la conscience épistémique de soi, le rapport à soi comme un être moral est unimaginable sans ancrage dans un réseau relationnel à même de fournir une image préalable de l'agence morale qui est encore à conquérir. De même, ce réservoir normatif, modifiable à l'infini dans la tension entre le « je » et le « moi » qui se décharge dans la projection imaginaire d'un système moral qui respecterait mieux les attentes normatives de tout le monde, il faut le recevoir depuis l'extérieur – en adoptant la perspective des autres – avant de la prendre en charge. Rien n'empêche la reprise individuelle par la suite des deux composantes de l'autonomie, le rapport à soi comme un être moral constituant l'identité morale et l'ensemble des représentations du bien formant la motivation, mais cette reprise nécessite une construction relationnelle avant de passer le relais.

Un petit détour par la théorie de l'autodétermination issue de la psychologie motivationnelle contemporaine aidera à étayer ce constat. Edward Deci et Richard Ryan dressent une gamme de sources motivationnelles allant de l'amotivation jusqu'à la motivation intrinsèque et passant par quatre degrés de motivation extrinsèque⁶². Ils posent qu'avec l'âge, la plupart des comportements sociaux se régulent grâce à un degré croissant d'autonomie, bien que ce processus n'ait rien d'inévitable. Leurs études soulignent d'ailleurs à maintes reprises le rôle positif que joue l'action autonome dans le bien-être des individus, comme dans

⁶¹ Emmanuel RENAULT, *L'expérience de l'injustice*, op. cit., p. 122

⁶² Ce sont : 1) la régulation externe où l'action est motivée par des attentes de récompenses et de châtiments externes ; 2) la régulation introjectée qui implique le moi comme instance intérieure livrant des récompenses et des châtiments affectifs ; 3) la régulation identifiée, où les règles se voient invoquées par l'importance personnelles qu'on leur accorde ; et 4) la régulation intégrée, où un sentiment d'unité synthétique avec les règles favorise leur application sans le moindre forçage. Par rapport à cette dernière qui est déjà considérée comme manifestant de l'autonomie, la régulation intrinsèque se démarque par l'intérêt pour l'action et le plaisir éprouvé dans son accomplissement. Edward L. DECI & Richard M. RYAN, « The importance of autonomy for development and well-being », in Bryan W. SOKOL, Frederick M. E. GROUZET & Ulrich MÜLLER (éds.), *Self-Regulation and Autonomy*, New York, Cambridge University Press, 2013, pp. 19-46.

l'apprentissage ou dans les relations, etc. Si de tels résultats pourraient renforcer le poids normatif d'une théorie critique cherchant à cerner les conditions sociales de l'autonomie, nous évoquons leur modèle ici plutôt pour réaffirmer la non-contradiction entre l'imputation extrinsèque (et relationnelle) des règles et le développement d'un rapport à soi capable de soutenir l'action autonome. En effet, cette gamme de source motivationnelles est à comprendre non pas comme décrivant des stades, au sens de Kohlberg, qui seraient atteints une fois pour toutes ou pas, mais plutôt comme des couches successives d'agence qui deviennent accessibles à travers le développement sans pourtant s'imposer une fois expérimentées⁶³. Les mêmes règles, suivant non seulement l'intégration continue dans la compréhension de soi mais aussi le contexte d'action et les éléments motivateurs variés qui sont présents⁶⁴, peuvent se vivre soit comme des injonctions suivies à contrecœur soit comme des principes qui rendent joyeuse l'action qui les accomplit. Si les enfants manifestent déjà de la motivation intrinsèque dans le jeu libre, l'alignement sur cette motivation avec les normes permettant le respect des autres – et l'accomplissement de leur propre agir autonome – requiert un travail d'intériorisation continue qui doit commencer par l'imputation extrinsèque.

Résumons le point atteint dans notre développement. Le problème de la reconnaissance, dans sa formulation positive, est celle de la création intersubjective d'un rapport à soi producteur d'une motivation intrinsèque à agir selon sa conception du bien. Il ne s'agit pas de la création d'une identité substantielle positive à maintenir au long de la vie, mais plutôt du développement d'une relation dynamique à soi qui motive à déchiffrer et à adopter, dans les contextes changeants de la vie, une posture qui incarne les normes dont la légitimité est reconnue au point d'amener jusqu'à un sentiment d'identification avec celles-ci.

⁶³ Tobias KRETTENAUER, « Revisiting the moral self-construct », in *Self-Regulation and Autonomy*, op. cit., pp. 115-140.

⁶⁴ Kirk Warren BROWN & Richard M. RYAN, « Fostering Healthy Self-Regulation from Within and Without: A Self-Determination Theory Perspective », in P. Alex LINLEY & Stephen JOSEPH (éds.), *Positive Psychology in Practice*, Hoboken, John Wiley & Sons, Inc., 2004, pp. 105-124.

Conclusion

L'apport premier des théories contemporaines de la reconnaissance est d'avoir démontré avec une grande finesse descriptive 1/ que la liberté intérieure – la capacité à suivre sa loi autodonnée – dépend d'un rapport positif à soi, lequel est construit en relation avec autrui, et 2/ que ce rapport positif peut être ébranlé par des chocs externes de nature relationnelle, inhibant dès lors l'autonomie de la personne.

En effet, l'autonomie personnelle a besoin d'un rapport positif à un soi qui sert de socle pour la responsabilité à l'égard d'une communauté affectée par ses actions. Sans une telle assise morale, la question de la valeur morale de nos actions ne peut se poser. Le soi est tenu par un système d'orientations éthiques jugées légitimes – l'identité morale – qu'il s'agit d'interpréter dans chaque contexte doté d'une éthicité, où l'usage de ma liberté pourrait contraindre celle des autres. Un rapport positif à un système éthique, dont la légitimité est continuellement mise à l'épreuve par l'ouverture à l'intérêt de l'autre, fournit la base d'une motivation intrinsèque à agir selon ce que ce système demande. Un accord entre l'élan d'action qui veille à la liberté des autres et celui qui surgit spontanément de l'image de soi rend libre par l'autolimitation *désirée*.

Mais, le rapport positif à l'identité morale est particulièrement vulnérable aux perturbations sociales. Le fait de nous voir trop souvent dans la perspective imaginée de l'autre comme un être dévalorisé nous éloigne de l'identification positive à l'ordre moral que nous attribuons au monde. En outre, certaines conditions institutionnelles peuvent menacer l'intégrité formelle du rapport à soi, en le confinant à un rôle monolithique ou en l'éparpillant via une série irréconciliable d'identifications.

Autant il est utile de garder ces menaces sociales et institutionnelles à l'esprit et de favoriser quand on peut des conditions plus propices au bien-être identitaire, autant il est impossible d'éliminer les chocs subis. De ce point de vue, les théories contemporaines de la reconnaissance sont peut-être trop ambitieuses. La finesse langagière nécessaire pour appréhender les contours des dynamiques effectivement débilantes ne permet d'éviter dans l'action que les dérives les plus flagrantes. Le caractère subtil et fuyant d'une majorité de menaces concernant le rapport à soi les rend hors de portée de l'action concertée directe ; elles sont donc apolitiques. Les microprocessus sociaux ont un ancrage institutionnel difficilement visible et une part de la systématisme de toute méconnaissance vécue s'enracine dans des régularités interprétatives subjectives. Si on peut toujours faire mieux, le paysage social est impossible à parfaire et des menaces identitaires existeront donc toujours.

Si les chocs inévitables de la vie peuvent ébranler le rapport positif à soi, les deux écueils identitaires structurels n'ont pas besoin de contact avec une pathologie sociale spécifique pour se développer. La rigidité ainsi que l'éparpillement identitaire constituent des menaces structurelles à l'encontre de l'autonomie dans un monde en constant changement, où des

modifications contextuelles ne cessent d'altérer la signification des identifications. La rigidité identitaire, c'est l'incapacité d'écouter : le refus d'être ouvert à la déstabilisation de ses catégories interprétatives pour comprendre ce que l'autre exprime. Elle constitue un danger particulièrement fort à l'encontre de l'autonomie, parce qu'elle décommande la vérification des attentes normatives par l'adoption des perspectives et qu'elle compromet la valence positive du rapport à soi dès lors fatalement attaché à une image substantielle qui risque de ne plus correspondre positivement au contexte si celui-ci change. Du côté de l'éparpillement, on assiste à l'incapacité de trouver une voix qui soit la sienne : un soi qui sert de socle à l'attribution de la responsabilité. Celui qui n'arrive pas à saisir une instance interne qui perdure dans le temps (malgré sa transformation continue) peut difficilement se poser la question de ce qu'il devrait faire au-delà de ses besoins ou de ses désirs immédiats ; « est-ce que cette action est conforme à la destinée éthique que je me donne ? », cette question n'a pas de sens sans continuité narrative.

Alors que ces dommages identitaires peuvent trouver une source causale partielle dans certaines conditions institutionnelles, nous pouvons également identifier sur le chemin vers chaque écueil structurel un lien négatif avec les deux composantes « internes » de la réflexivité : un manque d'outils techniques (les compétences identitaires) et un manque d'attention au caractère non-prédonné du soi.

Quant aux compétences identitaires, nous avons vu comment l'ouverture à l'autre, nécessaire pour développer un rapport positif et continuellement transformateur à soi, repose idéalement sur une série d'outils cognitifs. Du côté de la rigidité, ces compétences interviennent dans la déstabilisation des significations sédimentées, dans la multiplication des images de soi perçues comme vraisemblables et dans l'écoute des flux affectifs pour en tirer le potentiel cognitif qui peut nourrir une démarche réflexive. Les compétences identitaires préviennent également l'éparpillement en tissant imaginativement des trames narratives porteuses de continuité et limitant les lubies par la capacité critique.

Néanmoins, comme nous l'avons répété, ces compétences risquent de tourner à vide, voire de travailler à contresens, sans l'attention continue et vigilante à la non-identité de soi à soi. La rigidité identitaire trouve un allié premier dans l'imagination narrative si celle-ci n'est pas déployée sous l'égide de la non-identité constitutive du sujet, car une imagination aiguisée permet d'avoir rapidement disponibles des récits explicatifs ad-hoc qui protègent l'image que l'on refuse de mettre en question. De même, les compétences émotionnelles peuvent être mobilisées pour réguler des flux affectifs porteurs d'un message déstabilisateur afin de l'ignorer, plutôt que d'en extraire le « potentiel cognitif ». En ce qui concerne l'éparpillement, la croyance en un « vrai soi » peut déclencher une quête sans fin. Si l'effort requis tôt ou tard pour maintenir n'importe quelle position identitaire est interprété comme le signe que l'on s'est simplement trompé, la porte s'ouvre à un cycle infini d'engagements et de désengagements, où l'échec constitue la seule unité thématique.

Pour faire face au problème identitaire et pour outiller tout un chacun à maintenir l'équilibre entre l'engagement et la liberté, nous avons dès lors conçu une éducation qui

répond aux deux volets de la transformation réflexive du rapport à soi : les compétences identitaires et un rapport sain de croyance en la transformabilité constitutive de tout sujet.

Cette éducation concerne surtout le développement d'un type d'écoute qui permet l'adoption de perspectives différentes. L'adoption de la perspective de l'autre est un idéal vers lequel peut tendre un ensemble de pratiques : simulatrices-imaginaires, dialogiques, émotionnelles, autocritiques, etc. Si l'on ne peut jamais « prendre » la perspective de l'autre, nous pouvons nous en approcher, mais ce travail est souvent conditionné par une déconstruction des catégories qui structurent notre propre perspective. C'est ainsi que nous avons insisté sur le rôle des compétences identitaires dans la déstabilisation des significations spontanément attribuées aux mots de l'autre, afin de nous rendre attentif à la différence potentielle dans sa façon de voir le monde, ce qui nous révèle du même coup la contingence de la nôtre.

Sans une véritable ouverture à l'autre – une posture techniquement étayée de faillibilité critique –, les dynamiques de la reconnaissance risqueront toujours de contribuer à l'une ou l'autre forme de déterminisme social. Au pôle de la rigidité, la fixation identitaire menace de limiter notre champ perçu d'actions par une image identitaire que nous n'avons pas consciemment choisie. Les déformations identitaires des chocs reçus risquent encore de s'exagérer avec chaque itération irréfléchie sans la force vibratoire qu'apportent l'altérité et la croyance que les choses peuvent être autrement. En revanche, que ce soit pour fuir des dommages passés indicibles ou pour trouver, enfin, cette identité véritable chez celui qui n'arrive pas à tisser une trame narrative suffisamment cohérente de soi, il manque le noyau de l'agence : un soi porteur de responsabilité dans le temps. Balayé par les vents comme dans ce dernier cas ou confiné dans une image figée de soi comme dans le cas de la rigidité, on perd sa capacité d'agence, en restant poussé à agir en fonction d'une image de soi non réflexivement choisie. Si ces tendances se produisent à l'échelle sociétale, nous marcherons aveuglement ensemble vers l'avenir.

Aujourd'hui, il est douteux que les écoles soient positionnées de la manière la plus à même d'outiller le travail identitaire qui s'impose au long de la vie entière. Si une psychologie éducative qui encourage le traitement des problèmes dits « mentaux » sous un paradigme médical, sans prendre en compte les effets de retour des diagnostics sur le rapport à soi, constitue un obstacle à prendre en compte, celui-ci est peut-être considéré comme secondaire par rapport au problème de la gouvernance scolaire. L'autorité légitime des enseignants est ce qui permet à ceux-ci de s'investir dans une démarche réflexive qui les amène à modéliser la transformabilité du soi tout en les ouvrant aux possibilités de développement des élèves par l'écoute de leur désir d'apprendre. Cette autorité et l'attention qu'elle soutient sont mises en péril autant par les *distractors* comme les tâches administratives excessives que par tout ce qui empiète sur l'autonomie professionnelle, c'est-à-dire sur l'autogestion collective des conditions de travail.

L'école n'arrive plus à fournir les bases d'une autonomie saine de l'enseignant. La vérification constante des prestations exprime une peur de l'inconnu, une sorte d'angoisse épistémique qui pousse à tout contrôler. Un tel régime agit comme si le *chaos* était synonyme

de la *destruction*. Or, le chaos – l'indéterminé – est nécessaire pour l'innovation créatrice qui permet de faire face aux contextes de vie changeants. La créativité a besoin d'ordre et de chaos pour porter ses fruits : sans le chaos, tout écart est exclu d'emblée et, sans l'ordre, les efforts créateurs se dissipent. Une surconcentration sur l'un des deux pôles mène tôt ou tard à l'autodestruction et il faut un équilibre entre l'ordre et le chaos pour qu'un désir de créer puisse s'épanouir. Un investissement dans la véritable responsabilité professionnelle des enseignants constitue justement un moyen de diminuer le caractère oppressant d'un régime managérial qui étouffe la vie, sans pour autant sombrer dans les dimensions destructrices du chaos.

Le monde ne cesse de changer et les contextes scolaires doivent être les premiers à s'adapter, afin d'outiller tout nouvel être humain à rester résilient face à l'inconnu, à l'inconnaissable et à l'inattendu. La résilience demande une part de diversité et une part de souplesse : celui qui mise tout sur une identité particulière se met en péril si son pari ne marche pas et la diversité des identifications passe par l'ouverture à l'altérité, ce qui implique une mise en suspens des significations spontanément attribuées.

Les conditions que notre ère pose au développement identitaire font d'un rapport sain à l'*indétermination* un levier premier de l'émancipation. Au-delà de l'incorporation des compétences identitaires qui soutiennent techniquement ce rapport, les enseignants peuvent encourager son développement en démontrant la valeur qu'ils attribuent à l'incertain, que ce soit en valorisant les questions et les prises responsables de risque ou en étant transparents à l'égard de leur propre incertitude. Une telle posture requiert néanmoins une institution qui soutient leur autorité, par exemple auprès des parents ou d'une autorité supérieure, au lieu de la miner. Un enseignant qui se sent tout seul au centre d'un réseau normatif où tous les regards sont portés vers lui sera bien plus susceptible de se rabattre sur des postures défensives, où la légitimité de son occupation de rôle se défend par l'affirmation de certitudes.

De même, du côté pédagogique, la littérature et la poésie peuvent être revalorisées pour ce qu'elles apportent à l'ouverture interprétative. La forme narrative excelle, en effet, dans sa capacité à nous rendre sensibles aux multiples significations que peuvent prendre les mêmes événements ou les mêmes mots. Cette ouverture sémantique peut alors être équilibrée par l'ancrage épistémique fort qu'offre la maîtrise profonde d'un sujet, comme dans le programme d'apprentissage en profondeur chez Egan ou avec la traduction parfaite d'un seul texte chez le Jacotot de Rancière⁶⁵. Une telle initiative apprend comment la connaissance fonctionne pour ne pas que, dans une posture d'indécidabilité sémantique, on fétichise l'ignorance. Cet ancrage dans la connaissance profonde d'une chose permet également de travailler sur les croyances en l'infériorité de sa propre intelligence qui, selon Rancière⁶⁶, abrutit le peuple : montrer à tout un chacun qu'il peut maîtriser *une chose* constitue un premier pas vers la déconstruction de la croyance dans le caractère essentiel de l'intelligence.

Constituer un corps plus grand d'enseignants professionnels mieux payés et travaillant dans de meilleures conditions, conditions qu'eux-mêmes établiraient, serait un énorme

⁶⁵ Jacques RANCIÈRE, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987, pp. 37-44.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 68.

investissement. Mais c'est un investissement qui se remboursera tout d'abord en prévenant les aberrations politiques qui se greffent sur la prédation idéologique, laquelle répond à l'insuffisance identitaire. De fait, le populisme contemporain, soutenu par des technologies psychographiques, pervertit les fractures sociales naturelles et sans valence politique pour en faire des clivages identitaires. De même, la taquinerie anodine autour des différences peut prendre un tout autre ton quand elle est répercutée par la *meme culture* dont la forme communicationnelle évoque un enjeu politique tout en oblitérant le contexte social – avec ou sans la participation d'acteurs tiers organisés.

La rigidité identitaire rend particulièrement vulnérable à ce genre d'attaque à la démocratie. Dans le cas américain actuel, la partie républicaine a noué une identité commune avec un grand nombre de chrétiens. Or, les valeurs chrétiennes à la base de cette identification substantielle ne sont plus traduites en action politique par la partie soutenue : la forme et le contenu de l'identité ne se combinent plus d'une manière qui exprime au mieux les identifications éthiques délibérées. Il est choquant de voir combien une population de chrétiens dévoués peut soutenir avec un tel enthousiasme un homme dont la vie entière est un affront à leurs valeurs déclarées. La souplesse nécessaire pour surmonter une contradiction aussi dangereuse concerne les dimensions substantielles et narratives de l'identité, afin de rendre possible une déviation imprévue dans le récit de soi, de s'autoriser à laisser derrière soi des identifications substantielles fortes devenues incompatibles avec ses convictions éthiques et de imaginer une gamme plus grande de nouvelles images possibles du soi, ainsi que les chemins possibles pour y arriver.

La liberté offerte par l'individualisme contemporain demeure un cadeau empoisonné sans une éducation qui prépare à la réflexivité identitaire. La légitimité et la reproduction continue des régimes démocratiques dépendent des efforts maximaux pour éduquer toute nouvelle génération à la liberté intérieure. Les mutations technologiques et sociétales récentes comme l'internet ne font que rendre plus urgent cet impératif éducatif. Dans un monde où nos décisions exercent un pouvoir inédit sur le façonnement du rapport à soi, nos choix d'être comptent plus que jamais et nous devons outiller tous nos citoyens futurs à poser ces choix avec attention et compétence.

Bibliographie

ALLEN, Ann & MINTROM, Michael, « Responsibility and school governance », in *Educational Policy*, vol. 24, n°3 (2010), pp. 439-464.

ALTMAN, Matthew C. & COE, Cynthia D., *The Fractured Self in Freud and German Philosophy*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.

AMALRIC, Jean-Luc, « L'imagination poético-pratique dans l'identité narrative », in *Études Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, vol. 3 n°2 (2012), pp. 110-127.

APPLE, Michael W., « Controlling the work of teachers », in David J. FLINDERS & Stephen J. THORNTON (éds.), *The Curriculum Studies Reader*, Londres/New York, Routledge, 2008, pp. 183-197.

ARENDT, Hannah, *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, trad. sous la direction de Patrick LÉVY, Paris, Gallimard, 1972.

BANDURA, Albert, « Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning », in *Educational Psychologist*, vol. 28, n°1 (1993), pp. 117-148.

BARNARD, Neal D., NICHOLSON, Andrew, & HOWARD, Jo Lil, « The Medical Costs Attributable to Meat Consumption », in *Preventive Medicine*, vol. 24, n°6 (1995), pp. 646-655.

BATSON, C. Daniel, « Two forms of perspective taking: Imagining how another feels and imagining how you would feel », in K. MARKMAN, W. KLEIN & J. SUHR, *Handbook of Imagination and Mental Simulation*, New York, Taylor and Francis, 2009, pp. 267-280.

BENFORD, Robert D. & SNOW, David A. « Processus de cadrage et mouvements sociaux : présentation et bilan », trad. Nathalie PLOUCHARD, in *Politix*, vol. 25, n°99 (2012), pp. 219-255.

BERNAZ, Oleg, *Identité nationale et politique de la langue. Une analyse foucaldienne du cas moldave*, Bruxelles, P.I.E. Peter-Lang, 2016.

BINGHAM, Charles & BIESTA, Gert, *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, Londres/New York, Continuum, 2010.

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel & OTTAVI, Dominique, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Pluriel, 2013 (2002).

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel & OTTAVI, Dominique, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET Marcel & OTTAVI, Dominique, *Transmettre, Apprendre*, Paris, Stock, 2014.

BOURGEOIS, Étienne, *Le désir d'apprendre. Formation et construction du sujet*, Paris, Puf, 2018.

BOSMAN, Christiane, GERARD, François-Marie & ROEGIER, Xavier (éds.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

- PERRENOUD, Philippe, « L'école saisie par les compétences », pp. 21-41.

BRACHER, Mark, *Radical Pedagogy: Identity, Generativity and Social Transformation*, New York, Palgrave Macmillan, 2006.

BRACHER, Mark, *Social Symptoms of Identity Needs: Why We Have Failed to Solve Our Social Problems and What to do About It*, Londres, Karnac Books Ltd., 2009.

BRACHER, Mark, *Educating for Cosmopolitanism: Lessons from Cognitive Science and Literature*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.

BRAUN, Annette, « Education Policy and the Intensification of Teachers' Work: The Changing Professional Culture of Teaching in England and Implications for Social Justice », in S. PARKER, K. GULSON, T. GALE (éds.), *Policy and Inequality in Education. Education Policy & Social Inequality*, vol. 1, Singapore, Springer, 2017, pp. 169-185.

BROCKMEIER, Jens, « Reaching for Meaning. Human Agency and the Narrative Imagination », in *Theory and Psychology*, vol. 19, n°2 (2009), pp. 213-233.

BRUNER, Jerome, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge (MA) & Londres, Harvard University Press, 1986.

BRUNER, Jerome, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, trad. Yves BONIN, Paris, Retz, 2002.

BURKITT, Ian, *Emotions and Social Relations*, Londres, Sage, 2014.

BUTLER, Judith, *Giving an Account of Oneself*, New York, Fordham University Press, 2005.

CABANAS DÍAZ, Edgar & SÁNCHEZ GONZÁLEZ, José Carlos, « The Roots of Positive Psychology », in *Papeles del Psicólogo*, vol. 33 n°3 (2012), pp. 172-182.

CABANAS, Edgar « Positive Psychology and the legitimization of individualism », in *Theory and Psychology*, vol. 28, n°1 (2018), pp. 3-19.

CÉFAÏ, Daniel, *Pourquoi se mobilise-t-on ? Les théories de l'action collective*, Paris, La Découverte (coll. « bibliothèque du mauss »), 2007.

CHAUVIGNÉ, Christian & COULET, Jean-Claude, « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », in *Revue française de pédagogie*, vol. 172 (2010), pp. 15-28.

CHRISTMAN, John, « Narrative unity as a condition of personhood », in *Metaphilosophy*, vol. 35 n°5 (2004), pp. 695-713.

CHRISTMAN, John & ANDERSON, Joel (éds.), *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays*, New York, Cambridge University Press, 2005.

- ANDERSON, Joel & HONNETH, Axel, « Autonomy, Vulnerability, Recognition, and Justice », pp. 127-149.
- CHRISTMAN, John, « Autonomy, Self-Knowledge, and Liberal Legitimacy », pp. 330-358.

CORCORAN, Tim (éd.), *Psychology in Education: Critical Theory-Practice*, Rotterdam, Sense Publishers, 2014.

- SUGARMAN, Jeff, « Neo-Foucaultian Approaches to Critical Inquiry in the Psychology of Education », pp. 53-69.
- BILLINGTON, Tom, « Towards a Critical Relational Educational (School) Psychology », pp. 113-128.

CÔTÉ, Jean-François, *George Herbert Mead's Concept of Society : A Critical Reconstruction*, Boulder, Paradigm Publishers, 2015.

DAGEVOS, Hans & VOORDOUW, Jantine, « Sustainability and meat consumption: is reduction realistic? », in *Sustainability: Science, Practice and Policy*, vol. 9, n°2 (2013), pp. 60-69.

DANIELS, Harry, *Vygotsky and Pedagogy*, Londres/New York, Routledge, 2001.

DANIELS, Harry, COLE, Michael & WERTSCH, James V. (éds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

- DANIELS, Harry, « Pedagogy », pp. 307-331.
- HOLLAND, Dorothy & LACHICOTTE, JR., William, « Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity », pp. 101-135.

DAUN, Holger, « Globalization and the Governance of National Education Systems », in Holger DAUN (éd.), *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance: International Comparison of Grassroots Responses*, Dordrecht, Springer, 2007, pp. 5-26.

DAY, Christopher, *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Londres, Falmer Press, 1999.

DAY, Christopher, « School reform and transitions in teacher professionalism and identity », in T. TOWNSEND & R. Bates (éds.), *Handbook of Teacher Education*, Dordrecht, Springer, 2007, pp. 597-612.

DAY, Christopher, « Competence-based Education and Teacher Professional Development », in M. MULDER (éd.), *Competence-based Vocational and Professional Education*, Suisse, Springer International Publishing, 2017, pp. 165-182.

DE MUNCK, Jean, GENARD, Jean-Louis, KUTY, Olgierd & VRANCKEN, Didier, *Santé mentale et citoyenneté. Les mutations d'un champ de l'action publique*, Gent, Academia Press, 2003.

DEAL, Terrence E. & PETERSON, Kent D., *Shaping School Culture (third edition)*, San Francisco, Jossey-Bass, 2016.

DEJOURS, Christophe, « Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance », in Alain CAILLÉ (dir.), *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Paris, La Découverte, 2007, pp. 58-70.

DEL REY, Angélique, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, Paris, La Découverte, 2010.

DERANTY, Jean-Philippe & RENAULT, Emmanuel, « Politicizing Honneth's Ethics of Recognition », in *Thesis Eleven*, vol. 88, n°1 (2007), pp. 92-111.

DERANTY, Jean-Philippe, *Beyond Communication: a critical study of Axel Honneth's social philosophy*, Leiden, Brill, 2009.

DEWEY, John, « The Theory of Emotion. (I) Emotional Attitudes », in *Psychological Review*, vol. 1, n° 6 (1894), pp. 553-569.

DIPARDO, Anne & POTTER, Christine, « Beyond Cognition A Vygotskian Perspective on Emotionality and Teachers' Professional Lives », in Alex KOZULIN, Boris GINDIS, Vladimir S. AGEYEV & Suzanne M. MILLER (éds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, pp. 317-345.

DOOLITTLE, Peter E., « Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning », in *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 8, n°1 (1997), pp. 83-103.

DUBET, François, « Injustices et reconnaissance », in *Esprit*, n°7 (2008), pp. 144-159.

DUBET, François, *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité, et reconnaissance*, Paris, Seuil, 2016.

DWECK, Carol S., « Motivational Processes Affecting Learning », in *American Psychologist*, vol. 41, n°10 (1986), pp. 1040-1048.

DWECK, Carol S., *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*, New York/Londres, Psychology Press, 2000.

DWECK, Carol S. & MOLDEN, Daniel C., « Self-theories: The Construction of Free Will », in John BAER, James C. KAUFMAN & Roy F. BAUMEISTER (éds.), *Are We Free? Psychology and Free Will*, New York, Oxford University Press, 2008, pp. 44-64.

EASTHOPE, Chris & EASTHOPE, Gary, « Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload », in *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, n°1 (2000), pp. 43-58.

EGAN, Kieran, *Teaching as Story Telling*, Chicago, University of Chicago Press, 1986.

EGAN, Kieran, *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*, Chicago, University of Chicago Press, 1997.

EGAN, Kieran, *Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*, New York, Yale University Press, 2002.

EGAN, Kieran, *An Imaginative Approach to Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

- EGAN, Kieran, *The Future of Education*, New Haven/Londres: Yale University Press, 2008.
- EGAN, Kieran, *Learning in Depth*, Chicago, University of Chicago Press, 2010.
- ELLIOT, Andrew J. & DWECK, Carol S. (éds.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York, The Guilford Press, 2005.
- DWECK, Carol S. & MOLDEN, Daniel C., « Self-Theories: Their Impact on Competence and Motivation », pp. 122-140.
 - RYAN, Richard M. & BROWN, Kirk W., « Legislating Competence High-Stakes Testing Policies and Their Relations with Psychological Theories and Research », pp. 354-372.
- ELLIOT, John, *Action Research for Educational Change*, Philadelphia, Open University Press, 1991.
- ENNIS, Robert H., « Critical Thinking: A Streamlined Conception », in Martin DAVIES & Ronald BARNETT (éds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 31-48.
- ESCOBAR, Arturo, *Designs for the Pluriverse. Radical Interdependence, Autonomy and the Making of Worlds*, Durham/Londres, Duke University Press, 2017.
- FAGET, Jacques, *Médiations : Les ateliers silencieux de la démocratie*, Toulouse, Eres, 2015.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=25189>>, accédé le 15/09/2018.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Programme du Cours de philosophie et de citoyenneté (2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire)*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=27915>>, accédé le 15/09/2018.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Socles de compétences – éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>>, accédé le 15/09/2018.
- FERRARESE, Estelle, « Qu'est-ce que lutter pour la reconnaissance ? », in *Politique et Sociétés*, vol. 28, n°3 (2009), pp. 101-116.
- FICHTE, Johann Gottlieb, *Conférences sur la destination du savant (1774)*, trad. Jean-Louis VIEILLARD-BARON, Paris, Vrin, 1969.
- FICHTE, Johann Gottlieb, *Discours à la nation allemande*, trad. Alain RENAULT, Paris, Imprimerie nationale, 1992.
- FICHTE, Johann Gottlieb, *Fondement du droit naturel*, trad. Alain RENAULT, Paris, PUF, 1998.
- FICHTE, Johann Gottlieb, *La doctrine de l'État*, trad. Florence ALBRECHT, Jean-Christophe GODDARD, Grégoire LACAZE & Olivier LAHBIB, Paris, Vrin, 2006, pp. 189-249.
- FISCHBACH, Franck, *Manifeste pour une philosophie sociale*, Paris, La Découverte, 2009.
- FORST, Rainer, *Normativity and Power. Analyzing Social Orders of Justification*, trad. Ciarin CRONIN, Oxford, Oxford University Press, 2017.

- FOUCAULT, Michel, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981-1982)*, François EWALD, Alessandro FONTANA & Frédéric GROS (dirs.), Paris, Seuil/Gallimard, 2001.
- FRANCK, Thomas, *The empowered self: Law and society in the age of individualism*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- FRASER, Nancy, *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*, New York, Columbia University Press, 2009.
- FREIRE, Paolo, *Pédagogie des opprimés ; suivi de : Conscientisation et révolution*, Paris, La découverte/Maspero, 1983.
- FREIRE, Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, trad. Jean-Claude RÉGNIER, Toulouse, Eres, 2013.
- FRICKER, Miranda, « Powerlessness and Social Interpretation », in *Episteme: A Journal of Social Epistemology*, vol. 3, n°1-2 (2006), pp. 96-108.
- FRICKER, Miranda, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford, Oxford University Press, 2007.
- FUKUYAMA, Francis, *Identity: The Demand for Dignity and the Politics of Resentment*, Londres, Profile Books, 2018.
- GALICHET, François, « La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique », in *Imaginaire & Inconscient*, n°17 (2006), pp. 101-116.
- GARCÍA-MONTES, José M., CABALLERO-MUÑOZ, Domingo & PÉREZ-ÁLVAREZ, Marino, « Changes in the self resulting from the use of mobile phones », in *Media, Culture & Society*, vol. 28, n°1 (2006), pp. 67-82.
- GARNIER, Julien, « Identité narrative et Internet : quel concept pour quelle réalité ? », in *Recherches en Communication*, n°36 (2012), pp. 149-164.
- GÉLY, Raphaël, *Identités et monde commun*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2006.
- GÉLY, Raphaël, « Les enjeux politiques d'une recherche sur les représentations sociales de l'identité », in *Vivre ensemble au XXIème siècle : actes du colloque international de l'Institut de sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2007, pp. 219-236.
- GEUSS, Raymond, *The Idea of a Critical Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- GIDDENS, Anthony, *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Cambridge, Polity press, 2001.
- GILLESPIE, Alex, « Games and the development of perspective taking », in *Human Development*, vol. 49, n°2 (2006), pp. 87-92.
- GILLESPIE, Alex, « Non-Transformative Social Interaction », in Charis PSALTIS, Alex GILLESPIE & Anne-Nelly PERRET-CLERMONT (éds.), *Social Relations in Human and Societal Development*, New York, Palgrave Macmillan, 2015, pp. 97-113.
- GIROUX, Henry, *On Critical Pedagogy*, New York/Londres, Continuum, 2011.

GLOCK, Hans-Johann, « Vygotsky and Mead on the self, meaning and internalization », in *Studies in Soviet Thought*, vol. 31 (1986), pp. 131-148.

GODDARD, Jean-Christophe, *La philosophie fichtéenne de la vie*, Paris, Vrin, 1999.

GOLEMAN, Daniel, *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.

GOSSARD, Marcia Hill & YORK, Richard, « Social Structural Influences on Meat Consumption », in *Human Ecology Review*, vol. 10, n°1 (2003), pp. 1-9.

GRAEBER, David, *Bullshit Jobs: A Theory*, Londres, Allen Lane, 2018.

GRAY, Kurt & WEGNER, Daniel M., « Moral typecasting: Divergent perceptions of moral agents and moral patients », in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 96, n°3 (2009), pp. 505–520.

GREEN, Melanie C., STRANGE, Jeffrey J., BROCK, Timothy C. (éds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations*, New York, Psychology Press, 2002.

- OATLEY, Keith, « Emotions and the story worlds of fiction », pp. 39-69.
- JACOBS, Ronald N., « The narrative integration of personal and collective identities in social movements », pp. 205-228.

HACKING, Ian, « The looping effects of human kinds », in Dan SPERBER, David PREMACK, & Ann JAMES PREMACK (éds.), *Causal cognition: A multidisciplinary debate*, Oxford, Clarendon, 1996, pp. 351-383.

HANHELA, Teemu, *Educational perspectives on The Recognition Theory*, Oulu, Acta universitatis ouluensis, 2014.

HANHELA, Teemu, « Axel Honneth on role, form and results of public education revisited », in Pauli SILJANDER, Kimmo KONTIO, & Eetu PIKKARAINEN (éds.), *Schools in Transition: Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*, Rotterdam/Boston/Taipei, Sense Publishers, 2017, pp. 35-52.

HARGREAVES, Andy, *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Cassell, 1994.

HARGREAVES, Andy, « Emotional Geographies of Teaching », in *Teachers College Record*, vol. 103, n°6 (2001), pp. 1056-1080.

HARGREAVES, Andy & O'CONNOR, Michael T., « Cultures of professional collaboration: their origins and opponents », in *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 2, n°2 (2017), pp. 74-85.

HARGREAVES, Andy & O'CONNOR, Michael T., *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*, Thousand Oaks, Corwin, 2018.

HARGREAVES, Andy & SHIRLEY, Dennis, *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*, Thousand Oaks (CA), Corwin, 2009.

HASLAM, Nick, « Concept Creep: Psychology's Expanding Concepts of Harm and Pathology », in *Psychological Inquiry*, vol. 27, n°1 (2016), pp. 1-17.

HASLAM, Nick, BASTIAN, Brock & BISSETT, Melanie, « Essentialist Beliefs About Personality and Their Implications », in *Society for Personality and Social Psychology*, vol. 30, n°12 (2004), pp. 1661-1673.

HASLAM, Nick, BASTIAN, Brock, BAIN, Paul & KASHIMA, Yoshihisa, « Psychological Essentialism, Implicit Theories, and Intergroup Relations », in *Group Processes & Intergroup Relations*, vol. 9, n°1 (2006), pp. 63-76.

HASLAM, Nick, ROTHSCHILD, Louis & ERNST, Donald, « Essentialist beliefs about social categories », in *British Journal of Social Psychology*, vol. 39 (2000), pp. 113-127.

HEDENUS, Fredrik & WIRSENIUS, Stefan & JOHANSSON, Daniel J. A., « The importance of reduced meat and dairy consumption for meeting stringent climate change targets », in *Climate Change*, vol. 124 (2014), pp. 79-91.

HERRERO, Pauline, DEDEURWAERDERE, Tom & OSINSKI, Agathe, « Design features for social learning in transformative transdisciplinary research », in *Sustainability Science* (2018), disponible en ligne < <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-018-0641-7>>.

HICKENBOTTOM, Sarah & CHRISTOPHER, John Chambers, « Positive Psychology, Ethnocentrism, and the Disguised Ideology of Individualism », in *Theory and Psychology*, vol. 18, n°5 (2008), pp. 563-589.

HINDE, Elizabeth R., « School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change », in *Essays in Education*, vol. 12 (2004), disponible en ligne <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.404.6474&rep=rep1&type=pdf>>.

HIRTT, Nico, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », in *L'école démocratique*, n°39 (2009), pp. 1-34.

HOCHSCHILD, Arlie, *The Managed Heart*, Berkeley, University of California Press, 1983.

HODGES, Sara, CLARK, Brian & MYERS, Michael, « Better living through perspective taking », in R. BISWAS-DIENER (éd.), *Positive psychology as social change*, Dordrecht/Heidelberg/London/New York, Springer, 2011, pp. 193-218.

HONNETH, Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, trad. Pierre RUSCH, Paris, Les Éditions du Cerf, 2002.

HONNETH, Axel, « Grounding recognition: A Rejoinder to Critical Questions », in *Inquiry*, no. 45, vol. 4 (2002), pp. 499-520.

HONNETH, Axel & FRASER, Nancy, *Redistribution or Recognition, recognition: A Politico-Philosophical Exchange*, New York, Verso, 2003.

HONNETH, Axel, *Disrespect: The Normative Foundations of Critical Theory*, Cambridge, Polity Press, 2007.

HONNETH, Axel, « Work and recognition: a redefinition », in Hans-Christoph SCHMIDT AM BUSCH & Christopher F. ZURN (éds.), *The Philosophy of Recognition*, Plymouth, Lexington Books, 2010, pp. 223-239.

HONNETH, Axel, « Erziehung und demokratische Öffentlichkeit: Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie », in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, vol. 15, n°3 (2012), pp. 429-442 ; « Education and the Democratic Public Sphere: A Neglected Chapter of Political Philosophy », trad. Felix KOCH, in Jonas JAKOBSEN & Odin LYSAKER (éds.), *Recognition and Freedom Axel Honneth's Political Thought*, Leiden/Boston, Brill, 2015, pp. 17-32.

HONNETH, Axel, *Le droit de la liberté : esquisse d'une éthicité démocratique*, trad. Frédéric JOLY & Pierre RUSCH, Paris, Gallimard, 2015.

HOWARD, Philip N., GANESH, Bharath, LIOTSIU, Dimitra, KELLY, John & FRANÇOIS, Camille, *The IRA, Social Media and Political Polarization in the United States, 2012-2018*, Computational Propaganda Research Project (University of Oxford), 2018.

IVTZAN, Itai, LOMAS, Time, HEFFERON, Kate & WORTH, Piers, *Second Wave Positive Psychology: Embracing the Dark Side of Life*, New York, Routledge, 2016, pp. 139-143.

JAMISON, Andrew, « Climate Change Knowledge and Social Movement Theory », in *Wiley Interdisciplinary Reviews – Climate Change*, vol. 1, n°6 (2010), pp. 811-823.

JANOFF-BULMAN, Ronnie, *Shattered Assumptions*, New York, The Free Press, 1992.

JEANGÈNE VILMER, Jean-Baptiste, ESCORCIA, Alexandre, GUILLAUME, Marine & HERRERA, Janaina, *Les Manipulations de l'information : un défi pour nos démocraties*, rapport du Centre d'analyse, de prévision et de stratégie (CAPS) du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères et de l'Institut de recherche stratégique de l'École militaire (IRSEM) du ministère des Armées, Paris, août 2018.

JOB, Veronika, WALTON, Gregory M., BERNECKER, Katharina & DWECK, Carol S., « Implicit Theories About Willpower Predict Self-Regulation and Grades in Everyday Life », in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 108, n°4 (2015), pp. 637-647.

JOHN-STEINER, Vera & MAHN, Holbrook, « Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework », in *Educational Psychologist*, vol. 31 n°3/4 (1996), pp. 191-206.

JOSEPH, Stephen & LINLEY, P. Alex, « Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress: An Integrative Psychosocial Framework », in Stephen JOSEPH & P. Alex LINLEY (éds.), *Trauma, recovery and growth: Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress*, Hoboken, John Wiley & Sons, Inc., 2008, pp. 3-20.

JOSEPH, Stephen, *What Doesn't Kill Us: The New Psychology of Posttraumatic Growth*, New York, Basic Books, 2011.

JUTRAS, France (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 2010.

- DUHAMEL, André, « Le “vivre-ensemble”. La citoyenneté et la politique entre conflit et confiance », pp. 111-129.
- LACROIX, André, « Éduquer à la citoyenneté et contribuer à la formation du jugement moral », pp. 89-110.

KEARNEY, Richard, « Narrative Imagination: between ethics and poetics », in *Philosophy and Social Criticism*, vol. 21, n°5/6 (1995), pp. 173-190.

KINCHELOE, Joe, « Critical Pedagogy and the Knowledge Wars of the Twenty-First Century », in *International Journal of Critical Pedagogy*, vol. 1, n°1 (2008), pp. 1-22.

KRANZLER, Amy, J. HOFFMAN, Lauren, PARKS, Acacia C. & GILLHAM, Jane E., « Innovative Models of Dissemination for School-Based Interventions that Promote Youth Resilience and Well-Being », in Patricia A. ALEXANDER, Michael J. FURLONG, Rich GILMAN & E. Scott HUEBNER (éds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools (second edition)*, Abingdon, Routledge, 2014, pp. 381-397.

KRISTJÁNSSON, Kristján, « Education and Self-Change », in *Cambridge Journal of Education*, vol. 38, n°2 (2008), pp. 217-230.

LARRIVEE, Barbara, « Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher », in *Reflective Practice*, vol. 1, n°3 (2000), pp. 293-307.

LE BART, Christian, « L'injonction à être soi-même : entre quête de singularité et standardisation », in *Nouvelles Perspectives en Sciences Sociales*, vol. 8, n°1 (2012), pp. 61-81.

LENOBLE, Jacques & MAESSCHALCK, Marc, *Démocratie, droit et gouvernance*, Sherbrooke, Les éditions Revue de Droit de l'Université de Sherbrooke, 2011.

LENOBLE, Jacques, « Le dernier enseignement de Lacan : vers une approche réflexive du Un réel », in *Les carnets du Centre de philosophie du droit*, n°165 (2015).

LETOR, Caroline, « Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques », in *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 53 (2006).

LINLEY, P. Alex & JOSEPH, Stephen (éds.), *Positive Psychology in Practice*, Hoboken (NJ), Wiley, 2004.

- BROWN, Kirk Warren & RYAN, Richard M., « Fostering Healthy Self-Regulation from Within and Without: A Self-Determination Theory Perspective », pp. 105-124.
- JØRGENSEN, Ingvild S. & NAFSTAD, Hilde Eileen, « Positive Psychology: Historical, Philosophical, and Epistemological Perspectives », pp. 15-34.
- SALOVEY, Peter, CARUSO, David & MAYER, John D., « Emotional Intelligence in Practice », pp. 447-463.

LIPMAN, Matthew, *Natacha: Vygotskian Dialogues*, New York, Teacher's College Press, 1996.

LIPMAN, Matthew, *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, trad. Nicole DECOSTRE, Bruxelles, De Boeck, 2011 (2003).

LOUTE, Alain, « La créativité normative chez Paul Ricoeur », in M. MAESSCHALCK (dir.), *Ethique et gouvernance. Les enjeux actuels d'une philosophie des normes*, Hildesheim/Zürich/New York, Olms, 2009, pp. 37-61.

LOUTE, Alain, « Paul Ricoeur et Marcel Hénaff : don, réciprocité et mutualité », in *Teoria e Critica della Regolazione Sociale*, n°4 (2010), pp. 1-24.

LOUTE, Alain & CARRÉ, Louis (dirs.), *Donner, reconnaître, dominer*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2016. MACHOVINA, Brian, FEELEY, Kenneth J., RIPPLE, William J., « Biodiversity conservation: The key is reducing meat consumption », in *Science of the Total Environment*, vol. 536 (2015), pp. 419-431.

MACINTYRE, Alasdair, *The Unconscious: A Conceptual Analysis (revised edition)*, New York, Routledge, 2004 (1958).

MACINTYRE, Alasdair, *After Virtue : A study in moral theory*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 2007 (1981).

MAESSCHALCK, Marc, « Éducation et jugement pratique chez Fichte », in J.-C. GODDARD, *Fichte : le moi et la liberté*, Paris, PUF, 2000, pp. 135-163.

MAESSCHALCK, Marc, *Religion et identité culturelle chez Fichte*, Hildesheim/Zürich/New York, Olms, 2000.

MAESSCHALCK, Marc, *Normes et Contextes. Les fondements d'une pragmatique contextuelle*, Hildesheim/Zürich/New York, Olms, 2001.

MAESSCHALCK, Marc, *La cause du sujet*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, 2014.

MAESSCHALCK, Marc, « L'intervention éthique comme pratique de transformation sociale. Les limites de la réflexivité dans l'action », in André LACROIX (dir.), *Quand la philosophie doit s'appliquer*, Paris, Hermann, 2014, pp. 183-211.

MAESSCHALCK, Marc, « Subjectivation et participation. Pourquoi de nouveau une question du sujet ? », in Luc BÉGIN, Lyse LANGLOIS & Dany RONDEAU (dirs.), *L'éthique et les pratiques d'intervention en organisation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2015, pp. 113-140.

MAESSCHALCK, Marc, *Gouvernance réflexive de la recherche et de la connaissance innovante*, Londres, ISTE, 2017.

MAESSCHALCK, Marc, « Comment apprendre collectivement à recomposer nos solidarités ? », in *Les carnets du Centre de philosophie du droit*, n°171 (2017), pp. 17-26.

MAESSCHALCK, Marc, « L'impératif de coopération au travail : utopie ou réalité qui nous relie ? », in Michaël VASSEN, César MEURKIS & Cécile BOLLY (éds.), *Un travail qui nous relie : utopie ou réalité ?*, Neufchâteau, Weyrich Edition (collection « Printemps de l'éthique »), 2018, pp. 129-141.

MAESSCHALCK, Marc & BOUCQ, Christian, *Déminons l'extrême droite*, Bruxelles, Couleur livres, 2006, pp. 16-23.

MANGEZ, Eric, BOUHON, Mathieu, CATTONAR, Branka, DELVAUX, Bernard, DRAELANTS, Hugues, DUMAY, Xavier, DUPRIEZ, Vincent & VERHOEVEN, Marie, « "Faire société" dans un monde incertain. Quel rôle pour l'école ? », in *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n°110 (2017).

- MAROY, Christian & CATTONAR, Branka, « Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. », in *Les cahiers du GIRSEF*, n°18 (2002).
- MARTIN, Jack, « Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency », in *Educational Psychologist*, vol. 39, n°2 (2004), pp. 135-145.
- MARTIN, Jack, « Self Research in Educational Psychology: A Cautionary Tale of Positive Psychology in Action », in *The Journal of Psychology*, vol. 140, n°4 (2006), pp. 307-316.
- MARTIN, Jack, « Educating Communal Agents: Building on the perspectivism of G.H. Mead », in *Educational Theory*, vol. 51, n°4 (2007), pp. 435-452.
- MARTIN, Jack & MCLELLAN, Ann-Marie, *The Education of Selves: How psychology transformed students*, New York, Oxford University Press, 2013.
- MARTIN, Jack, SOKOL, Brian & ELFERS, Theo, « Taking and Coordinating Perspectives: From Prereflective Interactivity, through Reflective Intersubjectivity, to Metareflective Sociality », in *Human Development*, vol. 51 (2008), pp. 294-317.
- MARTIN, Jack, SUGARMAN, Jeff & HICKENBOTTOM, Sarah, *Persons: Understanding Psychological Selfhood and Agency*, New York, Springer, 2010.
- MARTIN, Jean-Paul, « Les alternatives aux cours de religions dans les pays voisins de la France », in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°39 (2007), pp. 151-164.
- MARTINEZ-ALIER, Joan, *The Environmentalism of the Poor: A Study of Ecological Conflicts and Valuation*, Cheltenham/Northampton, Edward Elgar, 2002, pp. 1-15.
- MCKERNAN, James, *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*, Londres/New York, Routledge, 2008, pp. 114-115.
- MCMICHAEL, Anthony J. & BUTLER, Ainslie J., « Environmentally Sustainable and Equitable Meat Consumption in a Climate Change World », in Joyce D'SILVA & John WEBSTER (éds.), *The Meat Crisis: Developing More Sustainable Production and Consumption*, Londres/Washington (DC), Earthscan, 2010, pp. 173-189.
- MCNAY, Lois, « The politics of suffering and recognition: Foucault contra Honneth », in Miriam BANKOVSKY & Alice Le GOFF (éds.), *Recognition theory and contemporary French moral and political philosophy: Reopening the dialogue*, Manchester/New York, Manchester University Press, 2012, pp. 54-69.
- MEAD, George Herbert, *Selected Writings*, Indianapolis, Bobbs-Merrill, 1964.
- MEAD, George Herbert, *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1972.
- MEAD, George Herbert, *The Philosophy of Education*, Boulder, Paradigm Publishers, 2008.
- MICHELIS, Thomas, « Reconnaissance et justice éducative », in *Philosophiques*, vol. 43 n°1 (2016), pp. 93-113.
- MIKOLAJCZAK, Moïra (dir.), *Les compétences émotionnelles*, Dunod, Paris, 2009.
- MITCHELL, Stephen, *Relationality*, New York, Routledge Mental Health, 2000.

NEFF, Kristin, « Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude Toward Oneself », in *Self and Identity*, vol. 2 (2003), pp. 85-101.

NEIMEYER, Robert A., « Re-Storying Loss: Fostering Growth in the Posttraumatic Narrative », in L. G. CALHOUN & R. G. TEDESCHI (éds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research & practice*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006, pp. 68-80.

NUSSBAUM, Martha, *Cultivating humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1998.

NUSSBAUM, Martha, *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

O'SULLIVAN, Edmund V. & TAYLOR, Marilyn M., « Glimpses of an Ecological Consciousness », in Edmund V. O'SULLIVAN & Marilyn M. TAYLOR (éds.), *Learning Toward an Ecological Consciousness. Selected Transformative Practices*, New York, Palgrave Macmillan, 2004, pp. 5-27.

PARLEMENT EUROPÉEN, « Recommandation du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », in *Journal officiel de l'Union européenne*, vol. L394 (2006), pp. 10-18.

PÉREZ-ALVAREZ, Marino, « The Science of Happiness: As Felicitous as It Is Fallacious », in *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, vol. 36, n°1 (2016), pp. 1-19.

PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1998.

PERRENOUD, Philippe, « La blessure la plus rapprochée du soleil : Ambivalences et résistances face à la posture réflexive », in Marguerite ALTET, Julie DESJARDINS, Richard ÉTIENNE, Léopold PAQUAY & Philippe PERRENOUD (dirs.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, pp. 79-94.

PIAGET, Jean, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale*, Paris, Anthropos, 1997.

PILAPIL, Renante « Psychologization of injustice? On Axel Honneth's theory of recognitive justice », in *Ethical Perspectives*, vol. 18, n°1 (2011), pp. 79-106.

PIOT, Thierry, « La construction des compétences pour enseigner », in *McGill Journal of Education*, vol. 43 n°2 (2008), pp. 95-110.

RANCIÈRE, Jacques, *Le maître ignorant*, Paris, Fayard, 1987.

RENAULT, Emmanuel, *L'expérience de l'injustice*, Paris, La Découverte, 2004.

RENAULT, Emmanuel, *Souffrances sociales. Sociologie, psychologie et politique*, Paris, La Découverte, 2008.

RENAULT, Emmanuel, « Dewey et Mead hégéliens », in Alexis CUKIER & Éva DEBRAY (dirs.), *La théorie sociale de George Herbert Mead : études critiques et traductions inédites*, Bordeaux, Le Bord de l'eau, 2014, pp. 86-104.

REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne & KAHN, Sabine, *Les compétences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

- RHEINBERG, Falko, *Leistungsbewertung und Lernmotivation*, Göttingen, Hogrefe, 1980.
- RICŒUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- RICŒUR, Paul, *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock, 2004.
- RIPPLE, William J., SMITH, Pete, HABERL, Helmut, MONTZKA, Stephen A., MCALPINE, Clive & BOUCHER, Douglas H., « Commentary: Ruminants, climate change and climate policy », in *Nature Climate Change*, vol. 4 (2013), pp. 2-5.
- RISSE, Linda, « Harvesting Your Soul? Cambridge Analytica and Brexit », in Christa JANSOHN (éd.), *Brexit Means Brexit? The Selected Proceedings of the Symposium, 6-8 December 2017*, Mainz, Akademie der Wissenschaften und der Literatur, 2019, pp. 75-87.
- ROBICHAUD, Arianne, TARDIF, Maurice & MORALES PERLAZA, Adriana (dirs.), *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2015.
- JEFFREY, Denis, « Pédagogie de la pensée critique et émancipation du sujet », pp. 171-192.
 - SCHWIMMER, Marina, « Le mythe du praticien réflexif », pp. 105-124.
 - CORCUFF, Philippe, « Enjeux de la pensée critique aujourd'hui à travers Bourdieu, Rancière et Boltanski », pp. 193-213.
- ROBICHAUD, Arianne, « Le développement moral de l'individu : penser Habermas contre Habermas pour l'éducation éthique au primaire et au secondaire », in *L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la recherche*, vol. 45, n°1 (2017), pp. 28-41.
- ROFFREY, Sue, « Pupil wellbeing – teacher Wellbeing : Two sides of the same coin ? », in *Educational & Child Psychology*, vol. 29, n°4 (2012), pp. 8-17.
- ROSA, Hartmut, *Accélération : une critique sociale du temps*, trad. Didier RENAULT, Paris, La Découverte, 2010.
- ROTHGERBER, Hank, « Real Men Don't Eat (Vegetable) Quiche: Masculinity and the Justification of Meat Consumption », in *Psychology of Men & Masculinity*, vol. 14, n°4 (2013), pp. 363-375.
- SAHLBERG, Pasi, « The Fourth Way of Finland », in *Journal of Educational Change*, vol. 12, n°2 (2011), pp. 173-185.
- SALOVEY, Peter & MAYER, John D., « Emotional Intelligence », in *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9 (1990), pp. 185-211.
- SANCHEZ-MAZAS, Margarita & KOUBI, Geneviève (éds.), *Le harcèlement, de la société solidaire à la société solitaire*, Bruxelles, Éd. de l'Université libre de Bruxelles, 2005.
- ELCHEROTH, Guy « Réagir au harcèlement : de la victimisation à la vulnérabilité collective », pp. 157-181.
 - MAESSCHALCK, Marc, « Harcèlement moral et action collective. Une approche normative de la prévention à partir des représentations sociale », pp. 139-156.

SANS, Pierre & COMBRIS, Pierre, « World meat consumption patterns: An overview of the last fifty years (1961-2011) », in *Meat Science*, vol. 109 (2015), pp. 106-111.

SCHACHTER, Elli, « “When possible, make a U-turn”: Reflecting on ‘the narrative turn’, meaning, morality and identity », in *Narrative Inquiry*, vol. 22 n°1 (2012), pp. 186-193.

SCHACHTER, Elli & RICH, Yisrael, « Identity Education: A Conceptual Framework for Educational Researchers and Practitioners », in *Educational Psychologist*, vol. 46, n°4 (2011), pp. 222-238.

SCHACHTER, Elli, & VENTURA, Jonathan, « Identity Agents: Parents as Active and Reflective Participants in Their Children’s Identity Formation », in *Journal of Research on Adolescence*, vol. 18, n°3 (2008), pp. 449-476.

SCHAFER, Bret, « A View from the Digital Trenches: Lessons from Year One of Hamilton 68 », in *Alliance for Securing Democracy*, n°33 (2018).

SCHLOSBERG, David, « Theorising environmental justice: the expanding sphere of a discourse », in *Environmental Politics*, vol. 22, n°1 (2013), pp. 37-55.

SCHÖN, Donald, *Le praticien réflexif: À la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel*, trad. Jacques HEYNEMAND & Dolorès GAGNON, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

SCHUTZ, Paul A., HONG, Ji & FRANCIS, Dionne Cross (éds.), *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*, Cham, Springer, 2018.

- DAY, Christopher, « Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience », pp. 61-70.
- RUOHOTIE-LYHTY, Maria, « Identity-Agency in Progress: Teachers Authoring Their Identities », pp. 25-36.

SCHUTZ, Paul A. & ZEMBYLAS, Michalinos, *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers’ Lives*, Dordrecht/Heidelberg/Londres/New York, Springer, 2009.

- DAY, Christopher, « Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness », pp. 15-31.
- SCHUTZ, Paul A. & ZEMBYLAS, Michalinos, « Introduction to Advances in Teacher Emotion Research : The Impact on Teachers’ Lives », pp. 3-11.

SEARLE, John, « The Background of Meaning », in John SEARLE, Ferenc KIEFER and Manfred BIERWISCH (dirs.), *Speech Act Theory and Pragmatics*, Dordrecht, D. Reidel Publishing Company, 1980, pp. 221-232.

SELIGMAN, Martin, *Learned Optimism. How to change your mind and your life*, New York, Vintage Books, 2006 (1990).

SELIGMAN, Martin & CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, « Positive Psychology: An Introduction », in *American Psychologist*, vol. 55, n°1 (2000), pp. 5-14.

SELIGMAN, Martin E. P., ERNST, Randal M., GILLHAM, Jane, REIVICH, Karen & LINKINS, Mark, « Positive education: positive psychology and classroom interventions », in *Oxford Review of Education*, vol. 35, n°3 (2009), pp. 293-311.

- SHKLAR, Judith, *The Faces of Injustice*, New Haven, Yale University Press, 1990.
- SMITH, Adam *Théorie des sentiments moraux*, trad. Michaël BIZIQU, Paris, PUF, 1999 (1759).
- SMITH, Trevor Garrison, *Politicizing Digital Space: Theory, the Internet and Renewing Democracy*, Londres, University of Westminster Press, 2017.
- SNOW, David A. & BENFORD, Robert D., « Master Frames and Cycles of Protest », in Aldon D. MORRIS & Carol MCCLURG MUELLER (éds.), *Frontiers in Social Movement Theory*, New Haven, Yale University Press, 1992, pp. 133-155.
- SNOW, David A. & MCADAM, Doug, « Identity Work Processes in the Context of Social Movements: Clarifying the Identity/Movement Nexus », in Sheldon STRYKER, Timothy J. OWENS & Robert R. WHITE (éds.), *Self, Identity and Social Movements*, Minneapolis/Londres, University of Minnesota Press, 2000, pp. 41-67.
- SOKOL, Bryan, W. GROUZET, Frederick M. E., & MÜLLER, Ulrich (éds.), *Self-Regulation and Autonomy*, New York, Cambridge University Press, 2013.
- DECI, Edward L. & RYAN, Richard M., « The importance of autonomy for development and well-being », pp. 19-46.
 - KRETTENAUER, Tobias, « Revisiting the moral self-construct », pp. 115-140.
- SPAULDING, Shannon, « Cognitive Empathy », in H. MAIBOM (éd.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Empathy*, New York, Routledge, 2017, pp. 13-21.
- SPINOZA, Baruch, *Œuvres complètes*, trad. Roland CAILLOIS, Madeleine FRANCES, Robert MISRAHI, Paris, Gallimard, 1954.
- SPRAIN, Leah, NORTON, Todd & MILSTEIN, Tema, « Step It Up and Image Politics in the Pacific Northwest », in Danielle ENDRES, Leah SPRAIN, and Tarla Rai PETERSON (éds.), *Social Movement to Address Climate Change: Local Steps for Global Action*, Amherst, Cambria Press, 2009, pp. 281-307.
- STANDING, Guy, *The Precariat: The New Dangerous Class*, Londres, Bloomsbury Academic, 2011.
- STENHOUSE, Lawrence, *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Londres, Heinemann, 1975.
- STUCKART, Daniel W. & GLANZ, Jeffrey, *Revisiting Dewey: Best Practices for Educating the Whole Child Today*, Lanham, Rowman & Littlefield, 2010.
- SUGARMAN, Jeff, « Neoliberalism and Psychological Ethics », in *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, vol. 35, n° 2 (2015), pp. 103-116, pp. 108-111.
- SUGARMAN, Jeff, « Psychologism as a style of reasoning and the study of persons », in *New Ideas in Psychology*, vol. 44 (2017), pp. 21-27.
- SUGARMAN, Jeff & SOKOL, Bryan, « Human agency and development: An introduction and theoretical sketch », in *New Ideas in Psychology*, vol. 30, n°1 (2012), pp. 1-14.

SWANN, Jr., William B. & READ, Stephen J., « Self-verification processes: how we sustain our self-conceptions », in *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 17, n°4 (1981), pp. 351-372.

SWANN, Jr., William B., GRIFFIN, Jr., John J., PREDMORE, Steven C. & GAINES, Bebe, « The cognitive-affective crossfire: When self-consistency confronts self-enhancement », in *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, n°5 (1987), pp. 881-889.

SWANN, Jr., William B., *Resilient Identities: Self-relationships and the construction of social reality*, New York, Basic Books, 1999.

SWANN, Jr., William B., « Self-verification theory », in Paul A. M. VAN LANGE, Arie W. KRUGLANSKI & E. Tory HIGGINS (éds.), *Handbook of Theories of Social Psychology: volume two*, Londres, Sage, 2012, pp. 23-42.

TARDIF, Jacques, « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre », in *Pédagogie collégiale*, vol. 16 n°3 (2003), pp. 36-44.

TARDIF, Jacques, *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

TARDIF, Maurice, BORGES, Cecilia & MALO, Annie (dirs.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles, De Boeck, 2012.

- TARDIF, Maurice, « Réflexivité et expérience du travail enseignant », pp. 47-72.
- SCHNEUWLY, Bernard, « Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement », pp. 73-92.

TARDIF, Maurice & JOBIN, Véronique, « Les compétences en formation à l'enseignement: bilan critique de vingt ans de réformes québécoises », in M. TARDIF & J.-F. DESBIENS (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2014, pp. 61-86.

TAUBMAN, Peter, *Teaching by Numbers. Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*, New York/Londres, Routledge, 2009.

TAUBMAN, Peter M., *Disavowed Knowledge*, New York, Routledge, 2012.

TERJESSEN, Mark D., JACOFISKY, Matthew, FROH, Jeffrey & DIGIUSEPPE, Raymond, « Integrating positive psychology into schools: Implications for practice », in *Psychology in the Schools*, vol. 41, n°1 (2004), pp. 163-172.

TUOMISTO, Hanna L. & TEIXEIRA DE MATTOS, M. Joost, « Environmental Impacts of Cultured Meat Production », in *Environmental Science and Technology*, vol. 45, n°14 (2011), pp. 6117-6123.

TUXWORTH, Eric, « Competence based education and training: Background and origins », in J.W. BURKE (éd.), *Competency Based Education and Training*, Londres, Falmer Press, 1989, pp. 10-25.

UNGER, Craig, *House of Trump, House of Putin: The Untold Story of Donald Trump and the Russian Mafia*, New York, Penguin Random House, 2018.

UNITED STATES SENATE COMMITTEE ON FOREIGN RELATIONS, *Putin's Asymmetric Assault on Democracy in Russia and Europe: Implications for U.S. National Security*, Washington, U.S. Government Publishing Office, 2018.

VALSINER, Jaan & VAN DER VEER, René, « On the Social Nature of Human Cognition: An Analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotsky », in *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 18, n°1 (1988), pp. 117-136.

VAN OUTRYVE D'YDEWALLE, Sixtine, « Quelle théorie de la gouvernance pour la transition écologique ? », in *Les Carnets du Centre de Philosophie du Droit*, n°170 (2016).

VANDAMME, Pierre-Étienne, « Qu'est-ce que le décentrement? Moralité individuelle et justice sociale », in *Ethica*, vol. 21, n°1 (2017), pp. 167-202.

VERHOEVEN, Marie, « Mutations normatives et champ scolaire : le cas de la médiation scolaire », in J. DE MUNCK & M. VERHOEVEN (éds.), *Les mutations du rapport à la norme, un changement dans la modernité ?*, Bruxelles, De Boeck, 1997, pp. 247-268.

VERHOEVEN, Marie, « Désinstitutionnalisation et transformation du rapport aux normes scolaires », in *Recherches sociologiques*, vol. 31, n°1 (2000), pp. 197-209.

VON WRIGHT, Moira, « Narrative Imagination and Taking the Perspective of Others », in *Studies in Philosophy and Education*, vol. 21 (2002), pp. 407-416.

VYGOTSKI, Lev, *Pensée et Langage*, trad. Françoise SÈVE, Paris, La Dispute, 1997.

VYGOTSKI, Lev, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, trad. Françoise SÈVE, Paris, La Dispute, 2013.

VYGOTSKY, Lev, *Educational psychology*, trad. Robert SILVERMAN, Boca Raton, St. Lucie Press, 1997 (1926).

WATERMAN, Alan S., « The Humanistic Psychology-Positive Psychology Divide: Contrasts in Philosophical Foundations », in *American Psychologist*, vol. 68, n°3, 124-133.

WENTZEL, Bernard, « L'approche par compétences dans les programmes "éducation et formation" de l'union européenne », in Maurice TARDIF & Jean-François DESBIENS (dirs.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2014, pp. 87-116.

WERDEL, Mary Beth & WICKS, Robert J., *Primer on posttraumatic growth*, Hoboken, John Wiley & Sons, 2012.

WILLIAM, Robert R., *Recognition : Fichte and Hegel on the other*, Albany, State University of New York Press, 1992.

WILSON, Timothy D., *Strangers to Ourselves: Discovering the Adaptive Unconscious*, Cambridge (MA), The Belknap Press of Harvard University Press, 2002.

WITTORSKI, Richard & ROQUET, Pascal, « Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels », in *Recherche et formation*, n°72 (2013), pp. 71-88.

XYPAS, Constantin, « Introduction : Éducation morale ou éducation à la citoyenneté ? », in Constantin XYPAS (dir.), *Les citoyennetés scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

ZEDELIUS, Claire M., MÜLLER, Barbara C. N. & SCHOOLER, Jonathan W. (éds.) *The Science of Lay Theories*, Cham (Suisse), Springer International Publishing, 2017,

- HASLAM, Nick, « The Origins of Lay Theories: The Case of Essentialist Beliefs », in *The Science of Lay Theories*, pp. 3-16.
- WILSON, Anne E. & ENGLISH, Jaslyn A., « The motivated fluidity of lay theories of change », pp. 17-43.

ZEICHNER, Kenneth M. & LISTON, Daniel P., *Reflective teaching: an introduction (2nd edition)*, Londres/New York, Routledge, 2014.